Commission européenne

L'intégration des élèves issus de l'immigration dans les écoles en Europe

Politiques et mesures nationales



Rapport Eurydice

Éducation et formation

Commission européenne

L'intégration des élèves issus de l'immigration dans les écoles en Europe:

politiques et mesures nationales

Rapport Eurydice

Éducation et formation

Ce document est publié par l'Agence exécutive «Éducation, Audiovisuel et Culture» (EACEA, Analyse des politiques en matière d'éducation et de jeunesse).

Citation recommandée:

Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2019. *L'intégration des élèves issus de l'immigration dans les écoles en Europe: politiques et mesures nationales.* Rapport Eurydice. Luxembourg: Office des publications de l'Union européenne.

EPUB	EC-06-18-260-FR-E	ISBN 978-92-9492-842-9	doi:10.2797/215374
PDF	EC-06-18-260-FR-N	ISBN 978-92-9492-843-6	doi:10.2797/442545

Rédaction achevée en décembre 2018.

© Agence exécutive «Éducation, audiovisuel et culture», 2019.

Langue source: anglais. Traduction effectuée par le Centre de traduction des organes de l'Union européenne.

Reproduction autorisée, moyennant mention de la source.

Agence exécutive «Éducation, audiovisuel et culture»
Analyse des politiques en matière d'éducation et de jeunesse
Avenue du Bourget 1 (J-70 – Unité A7)
B-1049 Bruxelles
Tél. +32 2 299 50 58
Fax +32 2 292 19 71
Adresse électronique: eacea-eurydice@ec.europa.eu
Site web: http://ec.europa.eu/eurydice

TABLE DES MATIERES

Table des figures 5

Codes et abréviations 8

Synthèse et principales conclusions 9

Introduction 29

Contexte 35

PARTIE I: CARTOGRAPHIE 49

I.1: Gouvernance 51
- I.1.1. Définitions nationales 51
- I.1.2. Défis politiques, stratégies et coordination des autorités supérieures 54
- I.1.3. Financements pour soutenir l'intégration des élèves issus de l'immigration 60
- I.1.4. Suivi, évaluation et analyse d'impact 64

I.2: Accès à l'éducation 69
- I.2.1. Droits et obligations 69
- I.2.2. Placement scolaire 76

I.3: Soutien linguistique, pédagogique et psychosocial 91
- I.3.1. Soutien pédagogique dans des classes préparatoires 91
- I.3.2. Offre et soutien linguistique 97
- I.3.3. Soutien pédagogique dans les classes ordinaires 102
- I.3.4. Soutien psychosocial 110

I.4: Enseignants et directeurs d'école 115

PARTIE II: ANALYSE 127

II.1: Introduction 129

II.2: Faire place à la diversité dans les écoles 131
- II.2.1. Enseignement de la langue d'instruction 131
- II.2.2. Enseignement de la langue maternelle 136
- II.2.3. Éducation interculturelle 140
- Résumé 143

II.3: Adopter une approche de l'enseignement et de l'apprentissage qui tient compte de l'enfant dans sa globalité 147

II.3.1. Créer des conditions d'apprentissage optimales 147
II.3.2. Répondre aux besoins globaux des élèves migrants 149
II.3.3. Aider les enseignants à adopter une approche globale de l'enfant 154
II.3.4. Favoriser une approche globale de l'école 156
Résumé 159

II.4: Conclusion 163

Glossaire 167

I. Définitions 167
II. Classification CITE 170

Références 173

Annexe 179

Remerciements 189

TABLE DES FIGURES

Synthèse et principales conclusions 9

Figure 1. Cadre conceptuel de l'analyse des politiques et mesures de promotion de l'intégration des élèves issus de l'immigration dans les écoles. 11

Figure 2. Critères les plus couramment utilisés pour identifier les enfants et les jeunes issus de l'immigration, 2017/2018. 12

Figure 3. Proportion de personnes nées à l'étranger et âgées de moins de 15 ans parmi tous les jeunes du même groupe d'âge, 2017. 13

Figure 4. Limitation du temps passé à suivre des cours/leçons préparatoires (en années) et nombre de matières enseignées, dans l'enseignement primaire, l'enseignement secondaire général et l'EFPI (CITE 1-3), 2017/2018. 16

Figure 5. Principaux critères d'attribution des fonds en vue de soutenir l'intégration des élèves migrants, dans l'enseignement primaire, l'enseignement secondaire général et l'EFPI (CITE 1-3), 2017/2018. 17

Figure 6. Questions relatives à l'éducation interculturelle figurant dans les cadres de compétences pour les enseignants pour la FIE, 2017/2018. 21

Figure 7. Mesures de soutien à l'apprentissage à fournir dans les classes traditionnelles, dans l'enseignement primaire, l'enseignement secondaire général et l'EFPI (CITE 1-3), 2017/2018. 22

Figure 8. Programmes, cours et/ou autres activités destinés aux chefs d'établissement scolaire pour les aider à soutenir le processus d'intégration, 2017/2018. 25

Figure 9. Objectifs et activités en rapport avec la participation des parents des élèves migrants, dans l'enseignement primaire, l'enseignement secondaire général et l'EFPI (CITE 1-3), 2017/2018. 26

Figure 10. Principale préoccupation des politiques relatives à la diversité linguistique et culturelle et à l'approche qui tient compte de l'enfant dans sa totalité, dans l'enseignement primaire, l'enseignement secondaire général et l'EFPI (CITE 1-3), 2017/2018. 28

Introduction 29

Figure 11. Cadre conceptuel de l'analyse des politiques et mesures de promotion de l'intégration des élèves issus de l'immigration dans les écoles. 32

Contexte 35

Figure 12. Immigration annuelle dans les pays de l'Union européenne (EU-28, en millions), 2007-2016. 35

Figure 13. Proportion de la population née à l'étranger par rapport à la population autochtone, 2017. 36

Figure 14. Proportion de jeunes de moins de 15 ans nés à l'étranger par rapport aux jeunes de moins de 15 ans autochtones, 2017. 37

Figure 15. Évolution dans la proportion de jeunes de moins de 15 ans nés à l'étranger (en points de pourcentage) entre 2014 et 2017. 38

Figure 16. Abandon précoce de l'éducation et de la formation (APEF), population autochtone et population née à l'étranger, 18-24 ans, 2017. 39

Figure 17. Pourcentage de personnes nées à l'étranger et de personnes autochtones âgées de 18 à 24 ans ayant achevé le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou un cursus post-secondaire non supérieur (CITE 3-4), 2017. 40

Figure 18. Différences dans le sentiment d'appartenance à la communauté scolaire et dans les expériences de harcèlement par les pairs entre les élèves de 4e année nés à l'étranger et les autochtones, 2016. 41

Figure 19. Différences dans le sentiment d'appartenance à la communauté scolaire et dans les expériences de harcèlement par les pairs entre les élèves de 4e année qui parlent la langue d'instruction à la maison et ceux qui parlent une autre langue, 2016. 42

Figure 20. Différences dans le sentiment d'appartenance à la communauté scolaire et dans les expériences de harcèlement par les pairs entre les élèves de 8e année nés à l'étranger et les autochtones, 2016. 44

Figure 21. Différences dans le sentiment d'appartenance à la communauté scolaire et dans les expériences de harcèlement par les pairs entre les élèves de 8e année qui parlent la langue d'instruction à la maison et ceux qui parlent une autre langue, 2016. 45

Figure 22. Différences dans la perception que les parents ont de l'école de leur enfant, en fonction du pays de naissance et de la langue parlée à la maison, 2016. 46

Figure 23. Implication des parents dans l'éducation de leur enfant selon les directeurs d'école, scores moyens, 2016. 48

PARTIE I: CARTOGRAPHIE 49

I.1: Gouvernance 51

Figure I.1.1. Critères les plus couramment utilisés pour identifier les enfants et les jeunes issus de l'immigration, 2017/2018. 52

Figure I.1.2. Élèves migrants nouvellement arrivés identifiés comme formant une catégorie spécifique, 2017/2018. 54

Figure I.1.3. Principaux défis liés à l'intégration des enfants et des jeunes issus de l'immigration dans les établissements d'enseignement primaire, secondaire général et d'EFPI (CITE 1-3), 2017/2018. 55

Figure I.1.4. Stratégies/plans d'action concernant l'intégration des enfants et des jeunes issus de l'immigration dans l'enseignement primaire, l'enseignement secondaire général et l'EFPI (CITE 1-3), 2017/2018. 57

Figure I.1.5. Domaines prioritaires abordés par les stratégies/plans d'action de haut niveau, enseignement primaire, enseignement secondaire général et EFPI (CITE 1-3, 2017/2018). 58

Figure I.1.6. Organismes de haut niveau qui coordonnent les politiques ayant une incidence sur l'intégration des élèves migrants fans les écoles, 2017/2018. 59

Figure I.1.7. Financements destinés à soutenir l'intégration des élèves migrants octroyés par les autorités supérieures et les autorités locales, enseignement primaire, enseignement secondaire général et EFPI (CITE 1-3), 2017/2018. 61

Figure I.1.8. Principaux critères d'attribution des fonds en vue de soutenir l'intégration des élèves migrants, dans l'enseignement primaire, l'enseignement secondaire général et l'EFPI (CITE 1-3), 2017/2018. 63

Figure I.1.9. Sources de données pour contrôler les performances des élèves migrants, enseignement primaire, enseignement secondaire général et EFPI (CITE 1-3), 2017/2018. 65

Figure I.1.10. Suivi des domaines politiques liés aux élèves migrants, enseignement primaire, enseignement secondaire général et EFPI (CITE 1-3), 2017/2018. 66

Figure I.1.11. Analyses d'impact relatives à l'intégration des élèves migrants, enseignement primaire, enseignement secondaire général et EFPI (CITE 1-3), 2017/2018. 67

I.2: Accès à l'éducation 69

Figure I.2.1. Droits et obligations en matière d'éducation des enfants et jeunes issus de l'immigration en âge de scolarité obligatoire par rapport à leurs pairs nés dans le pays, enseignement primaire, enseignement secondaire général et EFPI (CITE 1-3), 2017/2018. 71

Figure I.2.2. Droit à une formation compensatoire pour les jeunes migrants qui ont dépassé l'âge de scolarité obligatoire, mais qui n'ont pas terminé l'enseignement obligatoire, par rapport à leurs pairs nés dans le pays, 2017/2018. 73

Figure I.2.3. Services d'information, de conseil et d'orientation à l'intention des enfants et jeunes migrants nouvellement arrivés, enseignement primaire, enseignement secondaire général et EFPI (CITE 1-3), 2017/2018. 74

Figure I.2.4. Délai maximal pour l'inscription des migrants nouvellement arrivés dans les écoles, enseignement primaire, enseignement secondaire général et EFPI (CITE 1-3), nombre de jours, 2017/2018. 77

Figure I.2.5. Critères pour déterminer l'année d'études, enseignement primaire, enseignement secondaire général et EFPI (CITE 1-3), 2017/2018. 79

Figure I.2.6. Utilisation de critères définis par les autorités supérieures pour l'évaluation des acquis d'apprentissage et des compétences dans la langue nationale, enseignement primaire, enseignement secondaire général et EFPI (CITE 1-3), 2017/2018. 81

Figure I.2.7. Placement initial des enfants et des jeunes issus de l'immigration nouvellement arrivés, enseignement primaire, enseignement secondaire général et EFPI (CITE 1-3), 2017/2018. 83

Figure I.2.8. Durée minimale et maximale pendant laquelle les migrants nouvellement arrivés doivent suivre des classes ou des cours séparés, enseignement primaire, enseignement secondaire général et EFPI (CITE 1-3), 2017/2018. 86

Figure I.2.9. Durée du soutien octroyé aux élèves migrants nouvellement arrivés, enseignement primaire, enseignement secondaire général et EFPI (CITE 1-3), 2017/2018. 88

I.3: Soutien linguistique, pédagogique et psychosocial **91**

Figure I.3.1. Contenu du programme des classes préparatoires, enseignement primaire, enseignement secondaire général et EFPI (CITE 1-3), 2017/2018. 92

Figure I.3.2. Mesures de soutien à l'apprentissage à fournir dans les classes préparatoires, enseignement primaire, enseignement secondaire général et EFPI (CITE 1-3), 2017/2018. 95

Figure I.3.3. Soutien spécifique à fournir durant la transition des classes préparatoires aux classes ordinaires, enseignement primaire, enseignement secondaire général et EFPI (CITE 1-3), 2017/2018. 96

Figure I.3.4. Enseignement de la langue d'instruction dans des classes supplémentaires, enseignement primaire, enseignement secondaire général et EFPI en milieu scolaire (CITE 1-3), 2017/2018. 98

Figure I.3.5. Enseignement de la langue maternelle des élèves migrants, enseignement primaire, enseignement secondaire général et EFPI en milieu scolaire (CITE 1-3), 2017/2018. 100

Figure I.3.6. Droit à un enseignement de la langue maternelle, enseignement primaire, enseignement secondaire général et EFPI en milieu scolaire (CITE 1-3), 2017/2018. 101

Figure I.3.7. Mesures de soutien à l'apprentissage à fournir dans les classes traditionnelles, enseignement primaire, enseignement secondaire général et EFPI (CITE 1-3), 2017/2018. 103

Figure I.3.8. Mesures permettant le suivi et l'évaluation des performances et des progrès des élèves migrants, enseignement primaire, enseignement secondaire général et EFPI (CITE 1-3), 2017/2018. 105

Figure I.3.9. Activités périscolaires destinées à soutenir l'intégration des élèves migrants, enseignement primaire, enseignement secondaire général et EFPI (CITE 1-3), 2017/2018. 106

Figure I.3.10. Objectifs et activités en rapport avec la participation des parents des élèves migrants, enseignement primaire, enseignement secondaire général et EFPI (CITE 1-3), 2017/2018. 107

Figure I.3.11. Statut de l'éducation interculturelle dans les écoles, enseignement primaire, enseignement secondaire général et EFPI (CITE 1-3), 2017/2018. 109

Figure I.3.12. Recours à des médiateurs interculturels pour favoriser l'intégration des élèves migrants, enseignement primaire, enseignement secondaire général et EFPI (CITE 1-3), 2017/2018. 111

Figure I.3.13. Fourniture d'un soutien psychosocial aux élèves migrants et aux mineurs non accompagnés, enseignement primaire, enseignement secondaire général et EFPI (CITE 1-3), 2017/2018. 112

I.4: Enseignants et directeurs d'école **115**

Figure I.4.1. Principaux défis politiques concernant les enseignants qui travaillent avec des élèves migrants, enseignement primaire, enseignement secondaire général et EFPI en milieu scolaire (CITE 1-3), 2017/2018. 116

Figure I.4.2. Incitations financières offertes aux enseignants qui travaillent avec des élèves migrants, enseignement primaire, enseignement secondaire général et EFPI en milieu scolaire (CITE 1-3), 2017/2018. 117

Figure I.4.3. Défis relatifs à l'intégration des élèves migrants mentionnés dans les cadres de compétences pour la FIE, 2017/2018. 118

Figure I.4.4. Activités de FPC organisées ou soutenues par les autorités supérieures chargées de l'éducation sur des questions liées à l'intégration des élèves migrants, 2017/2018. 120

Figure I.4.5. Centres de ressources, sites internet et réseaux visant à soutenir les enseignants qui travaillent avec des élèves migrants, enseignement primaire, enseignement secondaire général et EFPI, 2017/2018. 121

Figure I.4.6 A. Enseignants assurant des classes supplémentaires pour enseigner la langue d'instruction durant les heures de cours, enseignement primaire, enseignement secondaire général et EFPI, 2017/2018. 123

Figure I.4.6 B. Enseignants de l'école assurant des classes supplémentaires pour enseigner la langue d'instruction durant les heures de cours, enseignement primaire, enseignement secondaire général et EFPI, 2017/2018. 123

Figure I.4.7. Réglementations des autorités supérieures quant au profil des personnes chargées de dispenser l'enseignement des langues maternelles dans l'enseignement traditionnel, enseignement primaire, enseignement secondaire général et EFPI, 2017/2018. 125

Figure I.4.8. Programmes, cours ou autres activités destinés aux directeurs d'école pour les aider à soutenir l'intégration des élèves migrants, 2017/2018. 126

PARTIE II: ANALYSE 127

II.2: Faire place à la diversité dans les écoles 131

Figure II.2.1. Quelle place les programmes d'études laissent-ils à la diversité dans les écoles? 131

Figure II.2.2. Principaux objectifs de l'enseignement de la langue maternelle. 137

Figure II.2.3. Politiques visant à laisser de la place à la diversité dans les écoles, enseignement primaire, enseignement secondaire général et EFPI (CITE 1-3), 2017/2018. 145

II.3: Adopter une approche de l'enseignement et de l'apprentissage qui tient compte de l'enfant dans sa globalité 147

Figure II.3.1. Introduire l'approche globale de l'enfant dans les écoles. 147

Figure II.3.2. Politiques relatives à l'adoption d'une approche globale de l'enfant dans les écoles, enseignement primaire, enseignement secondaire général et EFPI (CITE 1-3), 2017/2018. 162

II.4: Conclusion 163

Figure II.4.1. Principale préoccupation des politiques relatives à la diversité linguistique et culturelle et à l'approche globale de l'enfant, enseignement primaire, enseignement secondaire général et EFPI (CITE 1-3), 2017/2018. 164

CODES ET ABREVIATIONS

Codes des pays

UE/EU-28	Union européenne	**CY**	Chypre	**UK**	Royaume-Uni
BE	Belgique	**LV**	Lettonie	**UK-ENG**	Angleterre
BE fr	Belgique – Communauté française	**LT**	Lituanie	**UK-WLS**	Pays de Galles
BE de	Belgique – Communauté germanophone	**LU**	Luxembourg	**UK-NIR**	Irlande du Nord
BE nl	Belgique – Communauté flamande	**HU**	Hongrie	**UK-SCT**	Écosse
BG	Bulgarie	**MT**	Malte		**EEE et pays candidats**
CZ	Tchéquie	**NL**	Pays-Bas	**AL**	Albanie
DK	Danemark	**AT**	Autriche	**BA**	Bosnie-Herzégovine
DE	Allemagne	**PL**	Pologne	**CH**	Suisse
EE	Estonie	**PT**	Portugal	**IS**	Islande
IE	Irlande	**RO**	Roumanie	**LI**	Liechtenstein
EL	Grèce	**SI**	Slovénie	**ME**	Monténégro
ES	Espagne	**SK**	Slovaquie	**NO**	Norvège
FR	France	**FI**	Finlande	**RS**	Serbie
HR	Croatie	**SE**	Suède	**(*)**	Macédoine du Nord
IT	Italie			**TR**	Turquie

(*) Code provisoire

Statistiques

(:) Données non disponibles (–) Sans objet ou zéro

SYNTHÈSE ET PRINCIPALES CONCLUSIONS

Pourquoi l'intégration des élèves issus de l'immigration dans les écoles est-elle un sujet important?

Un élève bien intégré dans le système éducatif, tant sur le plan scolaire que social, a plus de chance d'exploiter tout son potentiel. Les élèves issus de l'immigration doivent cependant relever un certain nombre de défis à cet égard, lesquels peuvent influencer leur apprentissage et leur développement. La littérature universitaire distingue trois types de défis:

1. les défis liés au processus migratoire (comme le fait de devoir quitter son pays d'origine, acquérir de nouvelles connaissances linguistiques, s'adapter à de nouvelles règles et habitudes dans les écoles, etc., et les conséquences de ces facteurs de stress sur le bien-être général des élèves migrants) (Hamilton, 2013);
2. les défis liés au contexte politique et socio-économique général (les politiques influant sur la disponibilité des ressources octroyées aux systèmes éducatifs et aux écoles afin de promouvoir l'intégration ainsi que les politiques visant à promouvoir l'inclusion et l'égalité de manière plus générale, par exemple) (Sinkkonen & Kyttälä, 2014); et
3. les défis liés à la participation des élèves dans l'éducation, notamment la portée limitée de l'évaluation initiale, qui ne tient pas toujours compte des aspects scolaires et non scolaires (à savoir les questions sociales, émotionnelles et sanitaires); l'inadaptation du niveau scolaire; l'offre linguistique non adaptée aux besoins des élèves ayant une langue maternelle différente; le manque de soutien scolaire et l'absence de soutien social et émotionnel; les enseignants qui ne bénéficient d'aucune formation et/ou d'aucun soutien en vue de gérer la diversité au sein de leur classe; le manque de coopération entre les parents et l'école; et l'absence de financement ou la rigidité des financements visant à fournir des services et un soutien adéquats, pour n'en citer que quelques-uns (Reakes, 2007; Hamilton, 2013; Nilsson & Axelsson, 2013; Trasberg & Kond, 2017).

Les élèves migrants sont à la traîne par rapport à leurs condisciples autochtones dans la plupart des systèmes éducatifs européens

Il n'est dès lors pas surprenant que, dans l'ensemble, les élèves migrants soient exposés à des difficultés scolaires et expriment un sentiment de bien-être à l'école inférieur à celui de leurs condisciples autochtones dans la plupart des pays d'Europe. D'après l'enquête PISA de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) en 2015, la proportion des élèves migrants ayant des résultats médiocres est supérieure à celle des élèves autochtones dans la plupart des pays européens participants, même lorsque leur statut socio-économique est pris en considération (OCDE, 2016).

De même, selon les dernières données d'Eurostat ([1]), le taux d'élèves nés à l'étranger quittant prématurément l'éducation et la formation est supérieur au taux d'autochtones dans presque tous les pays européens pour lesquels des données sont disponibles. En conséquence, dans 17 systèmes éducatifs ([2]) en Europe, il est considéré que remédier à la baisse des résultats scolaires des élèves migrants et encourager la poursuite de leurs études est un défi politique majeur.

Les élèves du primaire qui ne parlent pas la langue d'instruction à la maison disent éprouver un sentiment d'appartenance moindre et être davantage victimes de harcèlement à l'école

Une analyse secondaire des données contextuelles issues des études PIRLS 2016 ([3]) et ICCS 2016 ([4]) de l'IEA révèle que, dans l'enseignement primaire et dans le premier cycle de l'enseignement secondaire de la plupart des pays d'Europe, il n'existe pas de différences importantes d'un point de vue statistique entre les élèves nés à l'étranger et les autochtones en ce qui concerne leur sentiment d'appartenance à l'école et la mesure dans laquelle les élèves sont victimes de harcèlement de la part de leurs condisciples.

([1]) Eurostat, enquête sur les forces de travail [edat_lfse_02] (données extraites en juin 2018)

([2]) BE nl, CZ, DK, ES, FR, MT, NL, AT, PT, FI, UK-WLS, UK-NIR, CH, LI, NO, RS, ancienne République yougoslave de Macédoine

([3]) https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/index.html

([4]) https://iccs.iea.nl/home.html

En revanche, des différences importantes sur le plan statistique sont constatées entre les élèves du primaire qui parlent la langue d'instruction à la maison et ceux qui ne la parlent pas. Les élèves qui ne parlent pas la langue d'instruction à la maison éprouvent un sentiment d'appartenance moindre à l'égard de leur école et disent être plus fréquemment victimes de harcèlement de la part de leurs condisciples dans presque tous les pays d'Europe participant à l'étude PIRLS 2016. Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, les différences relatives à l'appartenance à l'école et aux actes de harcèlement entre les élèves parlant la langue d'instruction à la maison et ceux qui ne la parlent pas à la maison sont plus faibles et constatées dans un nombre réduit de pays, selon les données de l'étude ICCS 2016.

Contexte politique européen

Les constatations présentées ci-dessus soulignent à quel point il est important de déployer des efforts en vue d'aider les enfants et les jeunes issus de l'immigration à bien s'intégrer dans le système éducatif et, par là même, dans la société. Sans cet investissement, ces enfants ne réaliseront pas pleinement leur potentiel. Cette préoccupation est depuis toujours mise en exergue au niveau européen; de nombreuses initiatives stratégiques de l'UE ont été mises en place au fil des ans pour affronter les différents défis auxquels ces élèves doivent faire face.

Parmi les initiatives les plus récentes figurent le plan d'action 2016 de la Commission européenne pour l'intégration des ressortissants de pays tiers ([5]) et la communication 2017 sur la protection des enfants migrants ([6]). Le premier document souligne notamment que l'éducation et la formation constituent l'un des outils d'intégration les plus puissants. Le deuxième document énonce des mesures visant à renforcer la protection de tous les enfants migrants à tous les niveaux du processus, notamment en évaluant les besoins de chaque enfant le plus tôt possible dès leur arrivée et en leur assurant un accès à l'éducation sans délai et quel que soit leur statut.

Sur cette base, la recommandation du Conseil relative à la promotion de valeurs communes, à l'éducation inclusive et à la dimension européenne de l'enseignement ([7]) insiste sur l'importance d'assurer un accès effectif et égalitaire à une éducation inclusive de qualité, ainsi que le soutien nécessaire, pour tous les apprenants, notamment ceux qui sont issus de l'immigration.

À propos de ce rapport Eurydice

Le présent résumé apporte un aperçu complet des principales conclusions du rapport Eurydice intitulé «L'intégration des élèves issus de l'immigration dans les écoles en Europe: politiques et mesures nationales». L'objectif général de ce rapport est de soutenir la coopération européenne relative à l'éducation des élèves migrants en fournissant une analyse comparative des principales politiques et mesures mises en avant par les autorités supérieures chargées de l'éducation dans ce domaine (voir la figure 1).

Le rapport s'ouvre sur un chapitre contextuel présentant des données démographiques sur la migration en Europe. Il fournit également des données sur le niveau d'instruction des élèves migrants et sur leur sentiment de bien-être au sein des écoles. Ce chapitre est suivi d'une analyse comparative divisée en deux parties principales:

I. une cartographie des politiques et des mesures dans 42 systèmes éducatifs du réseau Eurydice couvrant les domaines suivants: gouvernance, accès à l'éducation, soutien linguistique, psychosocial et à l'apprentissage, enseignants et directeurs d'école. Cette cartographie s'appuie sur des données qualitatives fournies par le réseau Eurydice sur les réglementations et recommandations officielles relatives à l'intégration des élèves issus de l'immigration dans les écoles en Europe;

([5]) https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/what-we-do/policies/european-agenda-migration/proposal-implementation-package/docs/20160607/communication_action_plan_integration_third-country_nationals_en.pdf

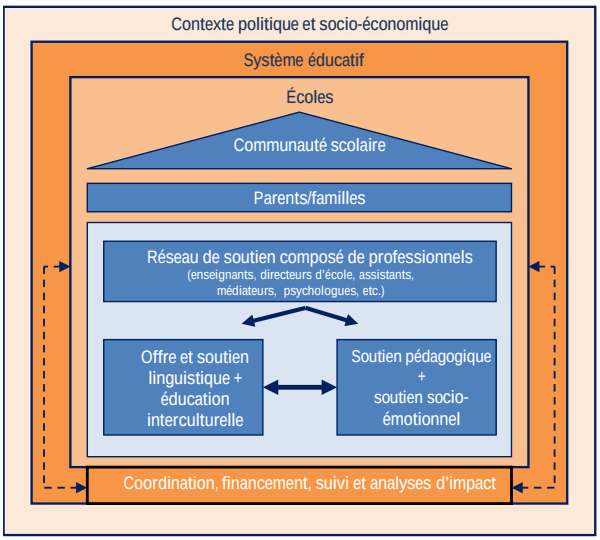
([6]) https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/what-we-do/policies/european-agenda-migration/20170412_communication_on_the_protection_of_children_in_migration_en.pdf

([7]) https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607(01)&from=FR

II. une analyse plus approfondie concernant certaines politiques et mesures d'intégration directement liées à l'enfant dans une sélection de 10 systèmes éducatifs (Allemagne – Brandebourg, Espagne – Comunidad Autónoma de Cataluña, France, Italie, Autriche, Portugal, Slovénie, Finlande, Suède et Royaume-Uni – Angleterre). Cette analyse s'articule autour de deux grandes dimensions conceptuelles: l'une sur la prise en considération de la diversité linguistique et culturelle dans les écoles et l'autre sur l'adoption d'une approche qui tient compte de l'enfant dans sa totalité.

Il convient de préciser que ce rapport examine uniquement l'existence et le contenu des réglementations et recommandations émises par les autorités supérieures qui sont directement liées à l'intégration des élèves issus de l'immigration dans les écoles. Il ne prétend pas donner une analyse du contexte plus général (c'est-à-dire les caractéristiques des systèmes éducatifs ou le contexte politique/socio-économique). Le rapport n'indique par ailleurs pas si et dans quelle mesure les politiques et les mesures analysées sont mises en pratique au niveau local/scolaire. Il ne concerne pas non plus les autres mesures susceptibles d'avoir été introduites dans le cadre de l'autonomie locale et/ou scolaire.

Figure 1. Cadre conceptuel de l'analyse des politiques et mesures de promotion de l'intégration des élèves issus de l'i mmigration dans les écoles.



Source: Eurydice.

Le présent résumé traite en premier lieu de la question de savoir pourquoi le processus d'intégration est un aspect essentiel pour les élèves migrants dans les écoles. Il donne ensuite une explication de ce qu'on entend par «élèves issus de l'immigration», avant de présenter un résumé des politiques et des mesures introduites par les autorités supérieures chargées de l'éducation à travers l'Europe en vue de promouvoir l'intégration de ces élèves. Celles-ci sont regroupées en quatre grandes catégories:

1. accès à l'éducation et à la formation;
2. soutien linguistique dans des environnements diversifiés d'un point de vue linguistique et culturel;
3. approche de l'enseignement et de l'apprentissage qui tient compte de l'enfant dans sa totalité;
4. exhaustivité des approches stratégiques.

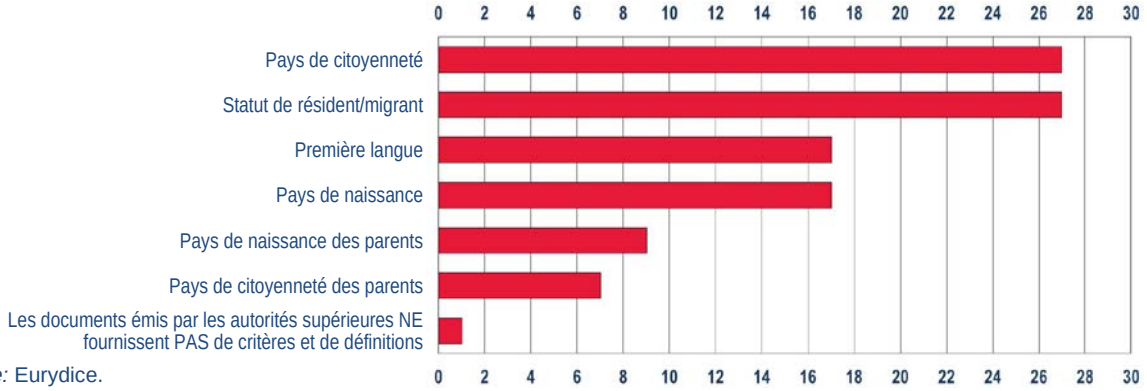
Qu'entendons-nous par «élèves issus de l'immigration»?

Le rapport concerne les enfants et jeunes issus de l'immigration. Il s'agit d'enfants et de jeunes migrants nouvellement arrivés/de première génération, de deuxième génération ou de retour dans leur pays. Les raisons pour lesquelles ils ont émigré (économiques ou politiques, par exemple) peuvent varier, tout comme leur statut juridique. Il peut s'agir de citoyens, de résidents, de demandeurs d'asile, de réfugiés, de mineurs non accompagnés ou de migrants en situation irrégulière. Leur séjour dans le pays d'accueil peut être de courte ou de longue durée et ils peuvent ou non avoir le droit de participer au système éducatif officiel du pays d'accueil. Les enfants et les jeunes migrants originaires de l'UE et de pays tiers sont pris en considération.

Cette définition commune permet d'effectuer une comparaison entre les politiques d'éducation des 42 systèmes éducatifs en matière d'intégration des élèves migrants. Des documents officiels émis par les différentes autorités chargées de l'éducation peuvent toutefois mettre en évidence une ou plusieurs caractéristiques spécifiques de cette population afin de déterminer qui, en particulier, devrait bénéficier de ces politiques et mesures. La figure 2 montre que les responsables politiques de la plupart des systèmes

éducatifs se servent du «pays d'origine» et du «statut de résident/migrant» pour repérer les élèves migrants; la «première langue» des élèves et leur «pays de naissance» constituent également des critères importants.

Figure 2. Critères les plus couramment utilisés pour identifier les enfants et les jeunes issus de l'immigration, 2017/2018.



Source: Eurydice.

Note explicative

Cette figure se trouve au chapitre I.1 intitulé «Gouvernance» (voir la figure I.1.1).

En revanche, le «pays de naissance des parents» sert moins souvent à repérer les élèves migrants. Il n'est pas surprenant, vu ce manque de référence, que les politiques en matière de migration et d'éducation ciblent rarement les migrants de deuxième génération, c'est-à-dire les élèves nés dans leur pays de résidence actuelle, dont au moins un parent est né à l'étranger. En réalité, seule l'Italie a signalé de telles politiques. De même, seuls quelques pays, dont l'Estonie, la France, la Lettonie, la Lituanie, la Pologne et la Slovénie, ciblent explicitement les élèves migrants de retour dans leurs politiques d'éducation – c'est-à-dire les élèves qui retournent dans leur pays de citoyenneté après avoir été des migrants internationaux dans un autre pays.

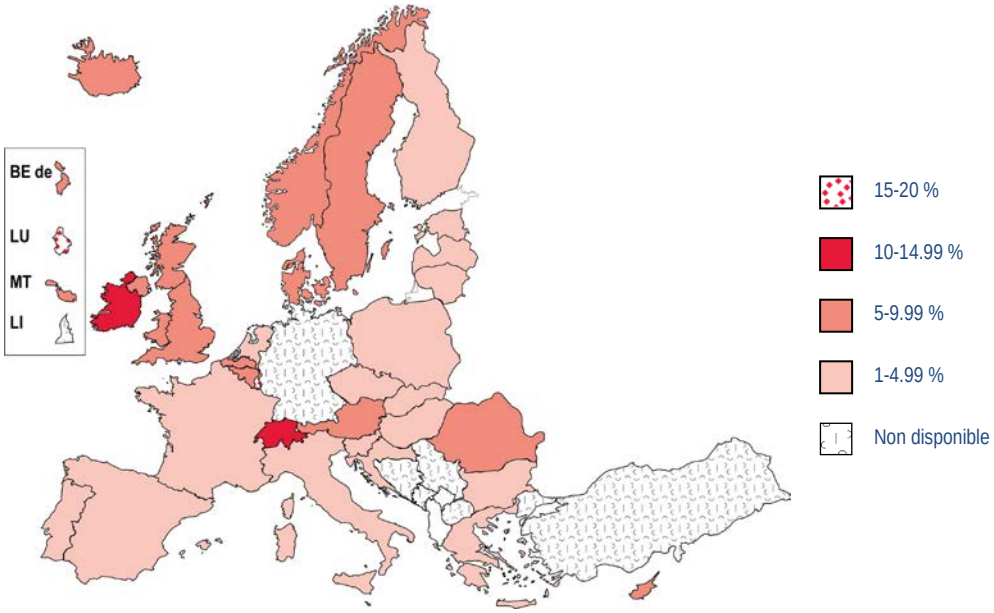
Dans la plupart des pays, la proportion d'immigrés de moins de 15 ans est inférieure à 10 %.

Les données d'Eurostat sur les taux d'immigration en Europe indiquent que le nombre de personnes entrant dans les États membres de l'UE fluctue d'une année à l'autre et varie énormément d'un pays à l'autre. Ces dix dernières années, les chiffres les plus élevés ont été enregistrés en 2007 (environ 4 millions), en 2015 (environ 4,7 millions) et en 2016 (environ 4,3 millions). Ces chiffres englobent la migration intraeuropéenne et la migration en provenance des pays tiers ([8]).

Les statistiques relatives à un groupe d'âge spécifique – jeunes de moins de 15 ans – indiquent que dans presque tous les pays dont les données sont disponibles, le groupe de personnes nées à l'étranger constitue moins de 10 % de cette population (voir la figure 3). Ce chiffre est inférieur à 5 % dans 17 pays et est compris entre 5 % et 10 % dans 10 pays. Le Luxembourg fait clairement figure d'exception, très probablement à cause de sa superficie et de l'afflux considérable de travailleurs migrants hautement qualifiés des pays voisins.

([8]) Eurostat, immigration par groupe d'âge, sexe et nationalité [migr_imm1ctz] (données extraites en juin 2018)

Figure 3. Proportion de personnes nées à l'étranger et âgées de moins de 15 ans parmi tous les jeunes du même groupe d'âge, 2017.



Source: Eurostat, population au 1er janvier par groupe d'âge, sexe et pays de naissance [migr_pop3ctb] (données extraites en juin 2018).

Note explicative

Cette figure se trouve dans le chapitre intitulé «Contexte» (voir la figure 14).

Que font les autorités supérieures chargées de l'éducation dans l'ensemble de l'Europe pour aider les écoles à intégrer les élèves migrants?

L'intégration des élèves issus de l'immigration dans les écoles est un processus complexe, dont l'objectif est de permettre aux enfants et aux jeunes d'accéder à un enseignement de qualité et de fournir tout le soutien linguistique, scolaire et socio-émotionnel nécessaire. Il s'agit également de les aider à s'adapter à leur nouvel environnement scolaire et de faire en sorte que leur apprentissage progresse de manière satisfaisante. Il est possible d'aller plus loin dans cette démarche en veillant à ce que cet environnement soit accueillant pour les élèves de tous horizons et ayant des besoins différents, et en garantissant un espace sûr dans lequel les élèves se sentent tous en sécurité, valorisés et capables d'apprendre.

1. Accès à l'éducation et à la formation

L'accès à l'éducation et à la formation est un droit de l'homme universel, indépendamment du statut juridique. Cependant, le seul accès à l'éducation ne suffit pas s'il n'est pas associé à une éducation et à une formation de qualité, c'est-à-dire à la possibilité de s'inscrire dans des écoles proposant un enseignement, un apprentissage et un soutien de grande qualité, ainsi que des parcours éducatifs répondant aux besoins et aux aspirations des élèves en matière d'apprentissage (Commission européenne, 2013). Les enfants et les jeunes issus de l'immigration peuvent rencontrer des difficultés dans ces deux domaines.

Les enfants et jeunes migrants en âge de scolarisation obligatoire ont les mêmes droits et obligations en matière d'éducation que leurs condisciples autochtones dans la plupart des systèmes éducatifs européens

Dans la majorité des systèmes éducatifs européens, les enfants et les jeunes issus de l'immigration en âge de scolarisation obligatoire ont les mêmes droits et obligations de participer à l'éducation que ceux qui sont nés dans le pays d'accueil. Toutefois, dans huit pays (Bulgarie, Danemark, Lituanie, Hongrie, Roumanie, Suède, ancienne République yougoslave de Macédoine et Turquie), certaines catégories d'enfants et de jeunes migrants ont des droits et/ou des obligations différents.

Par exemple, en Roumanie, dans l'ancienne République yougoslave de Macédoine et en Turquie, les enfants et jeunes migrants ayant le statut de résident ont le droit de participer à l'éducation mais n'y sont pas obligés. En dépit d'accords européens ([9]) précisant que les autorités nationales sont tenues de scolariser les demandeurs d'asile dans les trois mois suivant la présentation de leur demande, les mineurs demandeurs d'asile ne bénéficient pas des mêmes droits en matière d'éducation que les élèves originaires du Danemark, de l'ancienne République yougoslave de Macédoine et de Turquie. Enfin, les mineurs migrants en situation irrégulière se trouvent dans une position des plus incertaines: ils ne disposent pas des mêmes droits à l'éducation que les enfants du même âge originaires de Bulgarie, du Danemark, de Lituanie, de Hongrie, de l'ancienne République yougoslave de Macédoine et de Turquie. En Suède, les migrants en situation irrégulière peuvent suivre l'enseignement obligatoire mais n'y sont pas obligés.

Les enfants et les jeunes migrants ne disposant pas des mêmes droits et obligations en ce qui concerne l'obligation scolaire dans le pays d'accueil risquent évidemment d'accuser un retard important par rapport à leurs condisciples au niveau de leur développement cognitif et socio-émotionnel.

Les élèves ayant dépassé l'âge de la scolarisation obligatoire et n'ayant pas le statut de résident n'ont pas le droit d'accéder à l'éducation dans 13 systèmes éducatifs

Les jeunes issus de l'immigration ayant dépassé l'âge de la scolarisation obligatoire font face à l'un des deux scénarios suivants: soit ils ont un niveau d'éducation préalable approprié et peuvent ainsi accéder à un niveau d'instruction supérieur dans le pays d'accueil, soit ils n'ont pas encore terminé la scolarisation obligatoire et ont donc besoin de suivre un enseignement compensatoire pour obtenir un niveau d'éducation équivalent. Dans les deux cas, la plupart des systèmes éducatifs accordent à ces élèves des droits à l'éducation identiques à ceux des élèves en âge de scolarisation obligatoire.

Toutefois, dans 13 systèmes éducatifs ([10]), certains jeunes issus de l'immigration (essentiellement des demandeurs d'asile et/ou des migrants en situation irrégulière) qui ont dépassé l'âge de la scolarisation obligatoire mais qui doivent encore terminer la scolarisation obligatoire n'ont pas les mêmes droits que leurs condisciples autochtones de suivre un enseignement compensatoire. Par exemple, aux Pays-Bas, les jeunes migrants en situation irrégulière qui ont 18 ans ou plus peuvent terminer le programme d'éducation qu'ils ont commencé avant d'avoir 18 ans, mais ils n'ont pas le droit d'en entamer un autre (général ou EFPI) s'ils sont âgés de 18 ans ou plus. En Belgique (communauté flamande) et en Suisse, il est nécessaire d'être titulaire d'un permis de séjour pour suivre un programme de compensation à vocation professionnelle, qui inclut l'apprentissage en entreprise sur le lieu de travail. Les migrants en situation irrégulière ayant dépassé l'âge de la scolarisation obligatoire ne peuvent donc pas s'inscrire à ce type de programmes, bien qu'ils soient autorisés à terminer un programme s'ils s'y sont inscrits antérieurement en Belgique (communauté flamande), ou ils peuvent demander un permis de séjour temporaire en Suisse.

L'évaluation initiale des élèves migrants nouvellement arrivés n'est pas répandue et est rarement exhaustive en Europe

Les autorités supérieures chargées de l'éducation préconisent de prendre en considération les compétences des élèves migrants nouvellement arrivés dans la langue d'instruction et/ou les résultats de l'évaluation de leur apprentissage antérieur dans 21 systèmes éducatifs européens ([11]). Ces éléments contribuent généralement à déterminer la façon de placer les élèves dans les écoles et/ou d'offrir un soutien à l'apprentissage pour répondre à leurs besoins.

Il existe des critères établis par les autorité supérieures pour évaluer les compétences dans la langue d'instruction et/ou l'apprentissage antérieur dans seulement 18 systèmes éducatifs ([12]). Ces critères peuvent assurer une certaine cohérence dans l'évaluation initiale des élèves migrants dans toutes les écoles d'un

([9]) Directive 2013/33/UE du Parlement européen et du Conseil du 26 juin 2013 établissant des normes pour l'accueil des personnes demandant une protection internationale (refonte) [en ligne] disponible à l'adresse suivante: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32013L0033&from=FR [consulté le 22 octobre 2018].

([10]) BE nl, BG, CZ, DK, HR, LT, HU, NL, PL, CH, ancienne République yougoslave de Macédoine, NO, TR

([11]) BE de, BG, CZ, DK, DE, ES, FR, HR, IT, CY, LU, MT, RO, SI, SK, FI, SE, CH, LI, ME, RS

([12]) BE de, BG, DK, DE, ES, FR, CY, LU, MT, NL, AT, PT, RO, FI, SE, CH, LI, ME

système éducatif. Et seulement quatre systèmes sur les dix systèmes éducatifs étudiés dans la deuxième partie du rapport (Espagne – Comunidad Autónoma de Cataluña, Portugal, Suède et Finlande) précisent dans leurs documents officiels qu'il convient également d'évaluer le bien-être social et émotionnel des élèves en plus de leurs connaissances de la langue d'instruction et de leur apprentissage antérieur.

Les élèves migrants nouvellement arrivés suivent généralement des cours ou des leçons préparatoires s'ils ne disposent pas de compétences linguistiques suffisamment solides pour suivre l'enseignement traditionnel

Dès que des enfants et jeunes issus de l'immigration sont inscrits dans le système éducatif, ils peuvent se retrouver dans différents établissements. Les élèves nouvellement arrivés dont les compétences dans la langue d'instruction sont suffisamment bonnes pour suivre le programme scolaire normal se retrouvent généralement dans des classes traditionnelles afin de suivre tous les cours aux côtés de leurs condisciples autochtones. En Tchéquie, en Lettonie, en Slovaquie, au Royaume-Uni (Écosse) et au Monténégro, tous les élèves migrants nouvellement arrivés intègrent des classes traditionnelles pour tous les cours, à tous les niveaux d'enseignement.

Les élèves migrants nouvellement arrivés dont le niveau de compétences dans la langue d'instruction est inférieur ou nul suivent habituellement des cours ou des leçons préparatoires ([13]). Ces cours sont généralement organisés de trois manières:

1. les élèves fréquentent les classes traditionnelles pour la plupart des cours, mais suivent certains cours dans des groupes séparés;
2. les élèves sont placés dans des groupes séparés pour la plupart de leurs cours et rejoignent les classes traditionnelles pour suivre certains cours (en général, les cours de sport, d'art et de musique, où ils peuvent nouer des contacts et participer aux cours même en ayant des compétences linguistiques limitées);
3. les élèves se retrouvent dans des groupes séparés pour tous leurs cours.

D'après la documentation de recherche, les cours ou leçons préparatoires peuvent fournir plus de temps et d'espace pour l'enseignement et l'apprentissage de la langue d'instruction que la pleine intégration dans le système d'enseignement classique dès le début (Koehler, 2017). Il apparaît toutefois que les cours/leçons préparatoires freinent également l'intégration en séparant les élèves migrants de leurs condisciples autochtones. En outre, les progrès scolaires des élèves migrants peuvent être retardés si l'on accorde trop d'importance à l'acquisition de la langue d'instruction, à tel point que l'apprentissage des élèves dans d'autres matières du programme cesse (Nilsson & Bunar, 2016).

Compte tenu des conséquences négatives qu'une séparation de longue durée peut avoir sur les résultats scolaires et l'intégration sociale des élèves migrants nouvellement arrivés, 21 ([14]) des 33 systèmes éducatifs qui disposent de cours ou de leçons préparatoires limitent la durée de la séparation des élèves migrants dans la plupart des cas à un ou deux ans. Le soutien linguistique et/ou à l'apprentissage ciblé pour les élèves migrants nouvellement arrivés dure toutefois généralement plus longtemps que les cours préparatoires et se poursuit dans l'enseignement classique.

Les autorités supérieures chargées de l'éducation essaient également de limiter les conséquences négatives que peuvent avoir les cours préparatoires sur l'apprentissage des élèves migrants en leur offrant un programme riche en contenu, qui propose un enseignement dans d'autres matières que la simple langue d'instruction. Dans 13 ([15]) des 33 systèmes éducatifs proposant des cours préparatoires, des réglementations/recommandations émises par les autorités supérieures disposent que ces cours doivent couvrir d'autres

([13]) Les cours préparatoires – également qualifiés dans certains pays de «classes d'accueil» ou de «classes de transition» – sont des cours ou des leçons distincts, dans lesquels les élèves migrants nouvellement arrivés bénéficient d'un enseignement linguistique intensif et, dans certains cas, d'un programme adapté à d'autres matières, afin de les préparer à mieux s'intégrer dans les classes traditionnelles (Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2017).

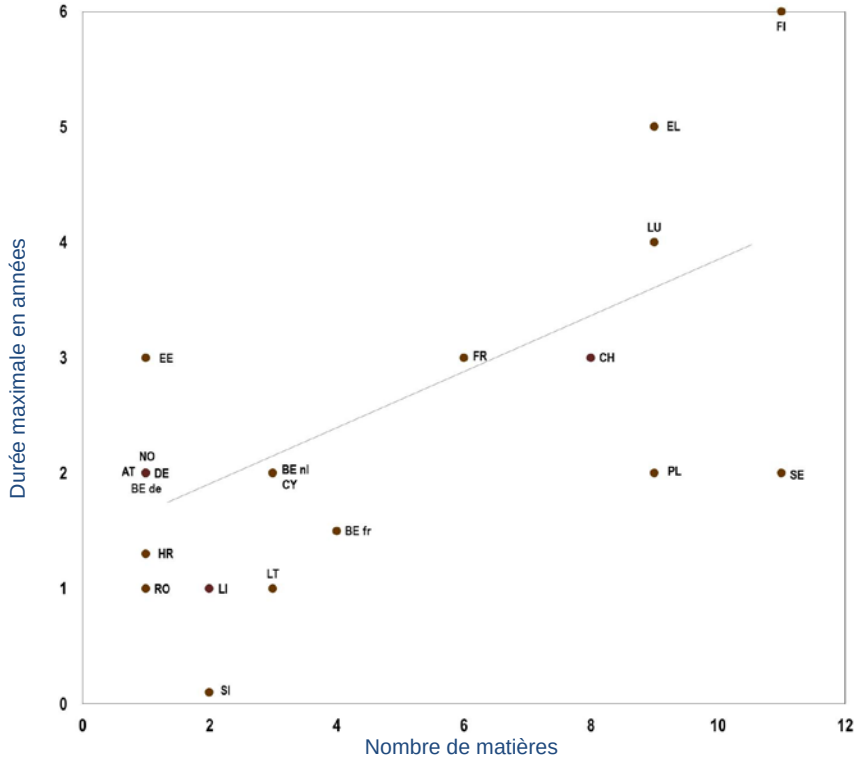
([14]) BE fr, BE de, BE nl, DE, EE, EL, FR, HR, IT, CY, LT, LU, AT, PL, RO, SI, FI, SE, CH, LI, NO

([15]) BE fr, BE nl, DK, EL, FR, CY, LT, LU, MT, PL, FI, SE, CH

matières du programme (en particulier des matières essentielles telles que les mathématiques, les langues étrangères, les sciences naturelles, etc.) en plus de la langue d'instruction.

La figure 4 montre que dans certains pays, comme la Grèce, la France, le Luxembourg, la Finlande et la Suisse, où les élèves migrants nouvellement arrivés peuvent suivre des cours ou des leçons préparatoires pendant un maximum de six ans, des documents officiels indiquent qu'il convient de couvrir un nombre relativement important de matières. Inversement, dans des pays comme la Roumanie et la Slovénie, la focalisation restreinte des cours/leçons préparatoires sur une ou deux matières coïncide avec le fait que la durée de ces cours est relativement courte et il est conseillé que les élèves étudient également toutes les autres matières dans l'enseignement classique.

Figure 4. Limitation du temps passé à suivre des cours/leçons préparatoires (en années) et nombre de matières enseignées, dans l'enseignement primaire, l'enseignement secondaire général et l'EFPI (CITE 1-3), 2017/2018.



Note explicative

Cette figure s'appuie sur la figure I.2.8 du chapitre 2 «Accès à l'éducation» et sur la figure I.3.1 du chapitre 3 «Soutien linguistique, psychosocial et à l'apprentissage».

Source: Eurydice.

2. Soutien linguistique dans des environnements diversifiés d'un point de vue linguistique et culture

Les élèves doivent maîtriser la langue d'instruction pour accéder au programme scolaire et bénéficier des opportunités d'apprentissage offertes par les écoles. Les résultats scolaires dépendent énormément du niveau d'alphabétisation des élèves dans la langue d'instruction. Tous les apprenants sont concernés, et en particulier ceux issus de milieux défavorisés, y compris certaines catégories d'élèves migrants (Commission européenne, 2017). Des problèmes sociétaux plus généraux sont également en jeu: l'octroi à tous les enfants de la possibilité de réaliser leur potentiel dans le domaine de l'éducation joue un rôle majeur dans l'édification d'une société plus démocratique et équitable.

Les questions linguistiques dépassent l'enseignement de la langue d'instruction. La littérature universitaire montre comment le fait de prendre en considération les réalités linguistiques et culturelles des élèves se répercute de façon positive sur le bien-être des élèves à l'école et sur leurs résultats scolaires (Thomas et Collier, 1997; Cummins, 2001; Garcia, 2009). Les statistiques abordées ci-dessus indiquent que les élèves du primaire dont la langue maternelle diffère de la langue d'instruction éprouvent un sentiment d'appartenance moindre à l'école et ont plus de risque d'être harcelés par leurs condisciples.

L'enseignement de la langue d'instruction, des langues maternelles et de toutes les autres matières du programme s'effectue dans un environnement d'apprentissage qui peut (ou non) intégrer la diversité linguistique et culturelle. L'éducation interculturelle peut servir à instaurer un tel environnement, étant donné qu'elle promeut la création d'un espace commun d'apprentissage et de vie, dans lequel tous les élèves – quelles que soient leurs origines linguistiques et culturelles – peuvent dialoguer, reconnaître leurs similitudes au-delà de leurs différences, se traiter avec respect et changer la façon dont ils se considèrent eux-mêmes et dont ils considèrent les autres.

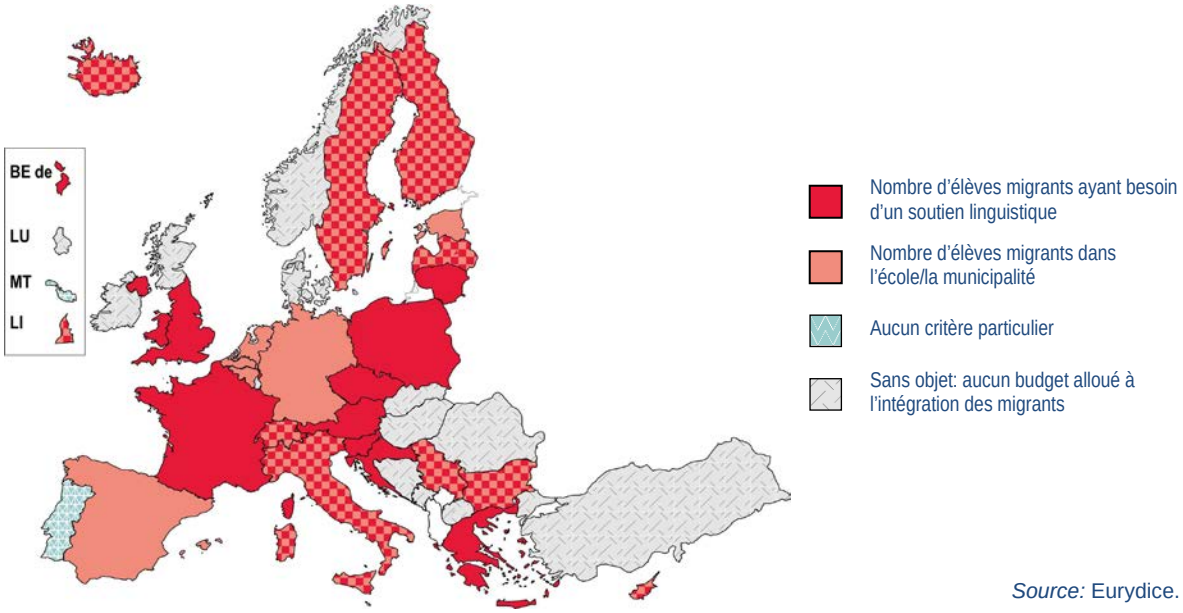
Enseignement de la langue d'instruction

L'enseignement de la langue d'instruction aux élèves migrants présente des difficultés particulières, car il s'agit souvent d'une deuxième langue ou d'une langue supplémentaire qu'il faut apprendre et maîtriser à un niveau suffisamment élevé pour pouvoir apprendre d'autres matières. La maîtrise de la langue d'instruction facilite également le processus de socialisation dans les écoles. C'est pourquoi des mesures pédagogiques spécifiques relatives à la langue d'instruction doivent s'inscrire dans le cadre d'une politique d'éducation globale visant à améliorer la manière dont les élèves migrants s'intègrent dans les écoles.

Le «nombre d'élèves migrants ayant besoin d'un soutien linguistique» est souvent utilisé comme critère d'attribution des fonds

Environ deux tiers des autorités supérieures chargées de l'éducation en Europe disposant d'un budget pour l'intégration des élèves migrants dans les écoles reconnaissent le rôle essentiel de la langue d'instruction en utilisant le «nombre d'élèves migrants ayant besoin d'un soutien linguistique» comme critère d'attribution des fonds (voir la figure 5). Dans certains pays, ces autorités chargées de l'éducation se servent également d'autres critères comme le «nombre d'élèves migrants dans l'école/la municipalité».

Figure 5. Principaux critères d'attribution des fonds en vue de soutenir l'intégration des élèves migrants, dans l'enseignement primaire, l'enseignement secondaire général et l'EFPI (CITE 1-3), 2017/2018.



Source: Eurydice.

Note explicative

Cette figure se trouve au chapitre 1 intitulé «Gouvernance» (voir la figure I.1.8).

L'évaluation initiale des compétences des élèves migrants nouvellement arrivés dans la langue d'instruction sert non seulement à prendre des décisions quant au placement scolaire, mais fournit également aux enseignants les informations dont ils ont besoin pour préparer leurs cours et offrir un soutien approprié à chaque élève en fonction de leurs besoins linguistiques particuliers. Par exemple, l'Autriche a très récemment introduit des mesures stratégiques relatives à l'évaluation de la langue d'instruction. Ces mesures sont

uniques en ce sens que les compétences en allemand de l'ensemble des élèves – autochtones et migrants – doivent être testées avant leur entrée à l'école.

Toutes les autorités supérieures chargées de l'éducation en Europe, à l'exception du Royaume-Uni (Angleterre), de la Bosnie-Herzégovine et de l'ancienne République yougoslave de Macédoine, fournissent également des réglementations ou des recommandations sur l'offre de cours supplémentaires de langue d'instruction aux élèves migrants, durant les heures de classe ou non, à tous les niveaux d'éducation ou à certains d'entre eux. Ces cours supplémentaires peuvent être proposés dans le cadre de cours préparatoires. Dans de nombreux systèmes éducatifs où ce type de cours est donné par des enseignants travaillant au sein de l'école, les autorités supérieures chargées de l'éducation demandent à ces enseignants de posséder des qualifications supplémentaires, comme l'enseignement de la langue d'instruction en tant que deuxième langue ou langue supplémentaire.

En tant que cadre général dans lequel l'enseignement de la langue d'instruction est assuré, le programme scolaire peut faciliter l'apprentissage de la langue d'instruction. Plusieurs autorités supérieures chargées de l'éducation en Europe semblent reconnaître la dimension scolaire transversale de la langue d'instruction. Par exemple, 15 autorités supérieures chargées de l'éducation ([16]) ont déterminé que les compétences et les qualifications des enseignants à enseigner des matières dans la langue d'instruction aux étudiants pour lesquels il s'agit d'une deuxième langue ou d'une langue supplémentaire constituaient des enjeux stratégiques particuliers. 22 autorités supérieures chargées de l'éducation ([17]) organisent ou soutiennent des activités de perfectionnement professionnel continu (PPC) pour permettre aux enseignants d'acquérir ces compétences.

L'analyse plus détaillée de dix systèmes éducatifs dans la deuxième partie du rapport indique qu'ils considèrent tous la langue d'instruction comme une compétence transversale. Tous les enseignants (professeurs de langues et professeurs de matières fondées sur du contenu) sont donc censés aider l'ensemble des élèves, y compris les élèves migrants, à améliorer leurs compétences dans la langue d'instruction.

Dans trois de ces dix systèmes éducatifs (Allemagne – Brandebourg, Autriche et Finlande), la sensibilisation linguistique ([18]) constitue un objectif d'apprentissage transversal du programme. La prise de conscience à cet égard dans l'étude des disciplines linguistiques et non linguistiques contribue à une meilleure compréhension des questions linguistiques, ce qui facilite l'apprentissage d'une langue et permet aux élèves d'atteindre un niveau élevé de maîtrise des langues qu'ils apprennent (Svalberg, 2007). En Finlande, la sensibilisation linguistique est considérée comme un aspect essentiel de la culture scolaire, qui fait de chaque école une «communauté consciente de la langue». En l'occurrence, ce concept recouvre divers aspects de l'apprentissage des langues pertinents dans le contexte scolaire: il souligne l'importance capitale de la langue pour l'apprentissage, l'interaction et la coopération, ainsi que pour la construction des identités et la socialisation.

En complément de cette approche transversale à la langue d'instruction, les systèmes éducatifs suédois et finlandais ont mis au point un programme pour l'apprentissage de la langue d'instruction en tant que deuxième langue. En Finlande, ce programme est destiné aux élèves dont la langue maternelle diffère du suédois et du finnois et qui ont besoin d'un tel enseignement, tandis qu'en Suède, ce programme est accessible à un groupe d'élèves plus large, mais également en fonction des besoins. Dans ces deux pays, ces élèves peuvent suivre ce programme tout au long de leur scolarité.

([16]) BG, DE, EE, EL, IT, CY, LT, LU, MT, PT, SE, IS, ME, NO, RS

([17]) BE de, BG, CZ, DE, EE, IE, ES, EL, CY, LV, LU, MT, AT, PT, SI, SK, FI, CH, IS, LI, ME, NO

([18]) La sensibilisation linguistique désigne la sensibilité d'une personne à la conscience de la nature d'une langue et de son rôle dans la vie humaine (Donmall, 1985). Elle englobe des idées telles que la connaissance explicite de la langue, la perception consciente et la sensibilité à l'égard de l'apprentissage des langues, de leur enseignement et de leur utilisation (Association for Language Awareness, 2012, comme l'indique Ellis, 2012).

Enseignement des langues maternelles

Il est très rare que les élèves migrants aient le droit d'étudier leur langue maternelle à l'école

Treize systèmes éducatifs de haut niveau ([19]) de toute l'Europe disposent de réglementations ou de recommandations en ce qui concerne l'enseignement de la langue maternelle à l'école, bien qu'il s'agisse rarement d'un droit. Quand c'est le cas, il est soumis à certaines conditions (par exemple, un nombre minimal d'élèves requis). Dans les systèmes éducatifs dépourvus de politique éducative établie par les autorités supérieures sur cette question, les enseignants peuvent être tenus d'intégrer la ou les langues maternelles de leurs élèves de différentes façons. C'est notamment le cas en France, au Portugal et au Royaume-Uni (Angleterre). Les langues maternelles sont alors principalement utilisées de façon instrumentale, dans la mesure où elles contribuent essentiellement à aider les élèves migrants à maîtriser la langue d'instruction.

Sur les dix systèmes éducatifs examinés attentivement, il est considéré, dans les documents officiels de la majorité d'entre eux (Allemagne – Brandebourg, Espagne – Comunidad Autónoma de Cataluña, Italie, Autriche, Slovénie et Suède), que l'objectif premier de l'enseignement de la langue maternelle est de préserver et de promouvoir la langue maternelle des élèves migrants. En outre, ces documents soulignent le rôle que cet enseignement joue dans le développement des compétences interculturelles des élèves migrants. En définitive, ce type d'enseignement vise à aider les élèves migrants à construire leur identité (multiculturelle) et facilite ainsi leur intégration au sein de l'école. En Autriche et en Suède, l'apprentissage des langues maternelles est également perçu comme la base de la totalité du processus éducatif à l'école. En d'autres termes, il est considéré comme contribuant à la réussite des élèves migrants et à leur bien-être. En Suède, où les autorités supérieures chargées de l'éducation ont élaboré une procédure d'évaluation très complète, les compétences des élèves migrants dans leur langue maternelle font également l'objet d'une évaluation.

La Finlande est le seul des dix systèmes éducatifs sélectionnés où l'enseignement des langues maternelles est considéré comme contribuant à favoriser le bilinguisme et le multilinguisme pour tous les apprenants. Dans ce pays, les autorités supérieures chargées de l'éducation s'inspirent de la diversité culturelle et linguistique dans laquelle les écoles évoluent. Toutes les langues présentes au sein de l'établissement sont donc valorisées et utilisées; elles se rapportent toutes à la culture de l'école. Le programme favorise le multilinguisme et vise à développer la conscience linguistique des élèves.

Sur les dix systèmes éducatifs sélectionnés, l'Autriche, la Suède et la Finlande sont les seuls où les autorités supérieures chargées de l'éducation ont conçu un programme spécifiquement consacré à l'enseignement des langues maternelles.

Les professeurs de langue maternelle viennent de l'étranger ou sont nés et ont étudié dans le pays dans lequel ils enseignent

Dans seulement sept des 42 systèmes éducatifs (Espagne, Italie, Autriche, Finlande, Suède, Suisse et Norvège), les autorités supérieures chargées de l'éducation fournissent des recommandations ou des réglementations sur les qualifications nécessaires pour donner des cours de langue maternelle. L'analyse des dix systèmes éducatifs révèle que les systèmes prévoyant l'enseignement des langues maternelles peuvent se diviser en deux catégories. Le premier groupe comprend les systèmes éducatifs où les professeurs de langue maternelle proviennent pour la plupart des pays où les langues sont parlées. Ils ont donc reçu leur formation initiale d'enseignant dans ces pays. C'est notamment le cas de l'Espagne (Comunidad Autónoma de Cataluña) et de l'Italie, où une coopération s'est établie avec des pays étrangers afin de garantir l'enseignement de langues particulières. Dans le deuxième groupe de systèmes éducatifs (Allemagne – Brandebourg, Autriche, Slovénie, Suède et Finlande), les professeurs de langue maternelle ont des profils différents en matière de qualifications et d'origines: ils peuvent venir de l'étranger ou être des migrants de première ou de deuxième génération, qui ont été éduqués et formés en Europe.

([19]) DK, DE, EE, ES, IT, LV, LT, AT, SI, SE CH, IS, NO

Éducation interculturelle

Dans la majorité des pays d'Europe, l'éducation interculturelle correspond à une matière ou à un thème du programme national. L'éducation interculturelle peut également constituer un aspect de la culture scolaire ou être abordée dans le cadre de journées ou de projets spéciaux.

L'éducation interculturelle peut constituer un principe éducatif ou un thème interdisciplinaire ou bien être enseignée dans le cadre de matières spécifiques

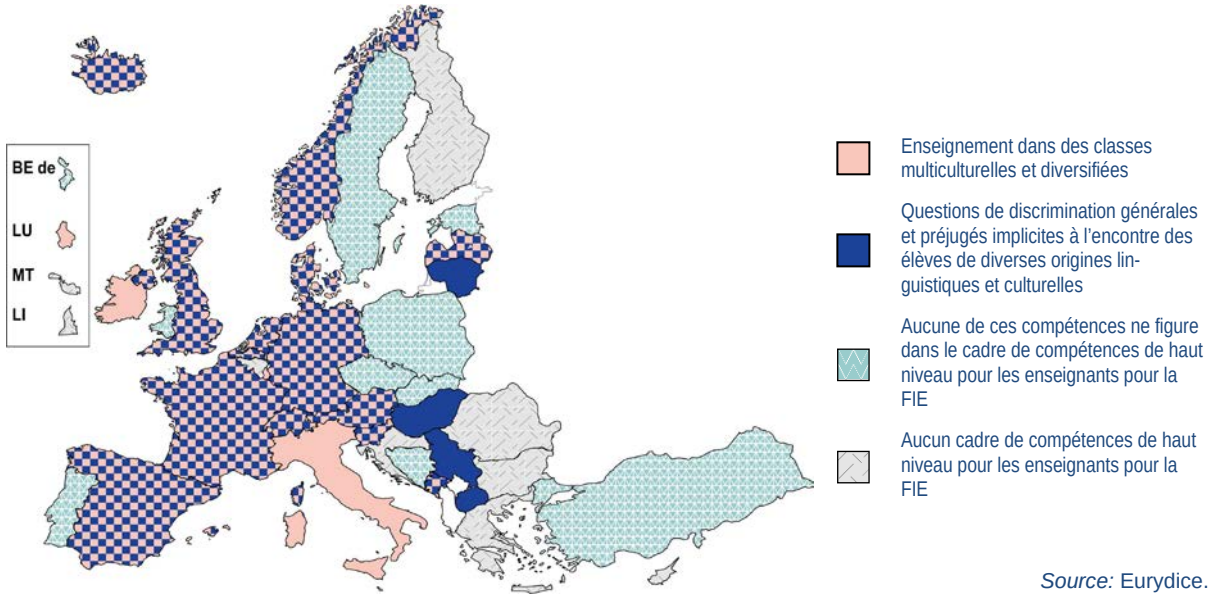
Une analyse plus approfondie du programme et des documents officiels des dix systèmes éducatifs sélectionnés fait apparaître des différences considérables dans la manière dont l'éducation interculturelle est mise en avant. Elle fait partie du programme national dans neuf des dix systèmes éducatifs – le Portugal constitue l'exception. L'éducation interculturelle y fait l'objet de plusieurs initiatives et projets individuels dans l'ensemble du pays. Toutefois, à compter de l'année 2018/2019, l'éducation interculturelle s'inscrit dans le cadre du programme de «citoyenneté et développement».

En Suède et en Italie, il s'agit d'un principe sur lequel s'appuie l'intégralité du programme: elle est considérée comme une réponse éducative, qui concerne tous les élèves, à la dimension multiculturelle croissante de nos sociétés. En Allemagne (Brandebourg), en Espagne (Communidad Autónoma de Cataluña), en Autriche et en Finlande, l'éducation interculturelle est présentée comme un thème interdisciplinaire; et les matières dans le cadre desquelles il convient de la développer sont indiquées dans les programmes d'études. Enfin, en France, en Slovénie et au Royaume-Uni (Angleterre), l'éducation interculturelle est enseignée dans le cadre de matières spécifiques, notamment l'éducation à la citoyenneté.

Pour ce qui est de l'éducation et de la formation des enseignants, la figure 6 montre que, dans la majorité des 42 systèmes éducatifs disposant d'un cadre de compétences pour les enseignants pour la formation initiale des enseignants (FIE), ces documents officiels incluent des compétences relatives à l'éducation interculturelle, comme l'enseignement dans des classes multiculturelles et diversifiées et/ou le traitement de questions de discrimination générales et de préjugés implicites à l'encontre des élèves de diverses origines linguistiques et culturelles. Dans 34 systèmes éducatifs, les enseignants peuvent également acquérir au moins l'une de ces deux compétences pendant le PPC ([20]).

([20]) BE fr, BE de, BE nl, BG, CZ, DE, EE, IE, ES, FR, HR, IT, CY, LV, LT LU, HU, MT, AT, PT, RO, SI, SK, FI, SE, UK-WLS, UK-NIR, UK-SCT, CH, IS, LI, ME, RS, TR

Figure 6. questions relatives à l'éducation interculturelle figurant dans les cadres de compétences pour les enseignants pour la FIE, 2017/2018.



Source: Eurydice.

Note explicative

Cette figure se base sur la figure I.4.3 du chapitre 4 intitulé «Enseignants et directeurs d'école».

3. Approche de l'enseignement et de l'apprentissage qui tient compte de l'enfant dans sa totalité

Les autorités chargées de l'éducation peuvent contribuer de manière importante à soutenir les élèves issus de l'immigration en prévoyant les politiques et les mesures nécessaires pour encourager les écoles à adopter une approche qui tienne compte de l'enfant dans sa totalité afin de répondre aux besoins des élèves. En plus de soutenir l'apprentissage des langues et d'autres matières, cette approche permet de contribuer au développement social et émotionnel des élèves, ce qui permet d'améliorer les résultats scolaires généraux des élèves migrants et de réduire au maximum le risque d'échec et de décrochage scolaire (Trasberg & Kond, 2017).

Répondre aux besoins globaux des élèves migrants

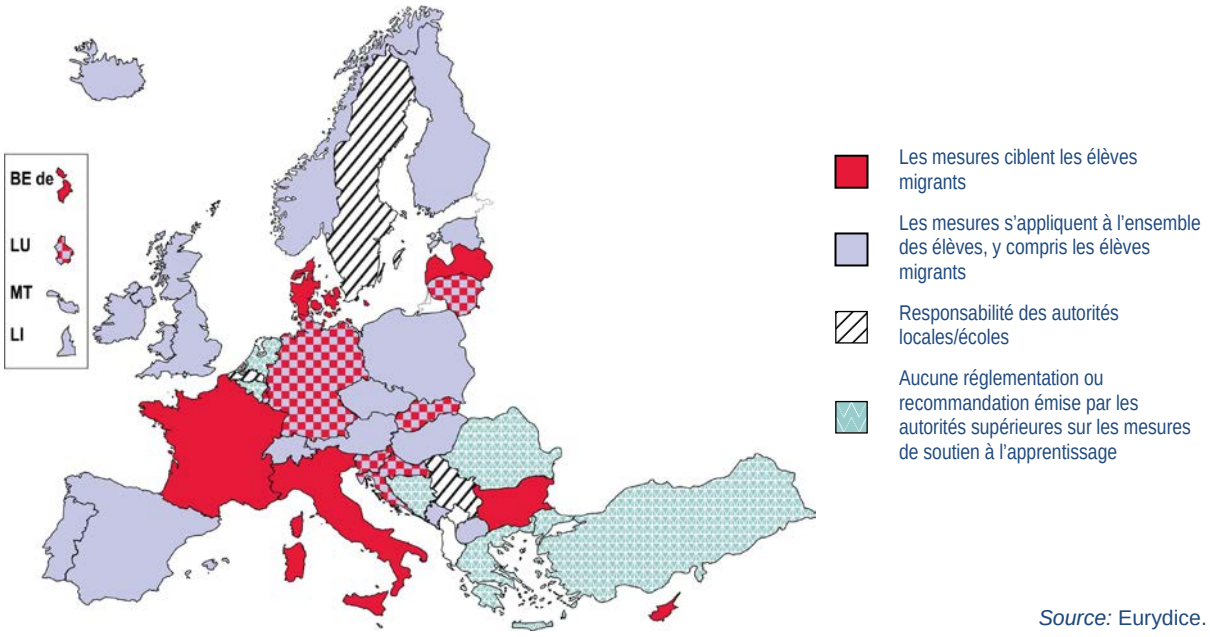
D'après la documentation de recherche, les élèves ne peuvent réaliser pleinement leur potentiel et leur développement scolaire si leurs besoins sociaux et émotionnels ne sont pas satisfaits (Hamilton, 2013; Slade & Griffith, 2013; Krachman, LaRocca & Gabrieli, 2018). Ce constat concerne tous les élèves, mais en particulier les élèves issus de l'immigration, qui peuvent rencontrer des difficultés supplémentaires, comme des obstacles culturels et sociaux, des entraves à leur pleine participation dans les écoles, la ségrégation et/ou l'hostilité et le harcèlement au sein de la société d'accueil (Nilsson & Bunar, 2016; Trasberg & Kond, 2017). Ainsi, s'il est essentiel de mettre l'accent sur le développement des compétences linguistiques des élèves migrants et sur la promotion de leur apprentissage en général, il est tout aussi important de promouvoir leur développement personnel, social et émotionnel afin de créer un état optimal pour l'apprentissage.

Les mesures et politiques relatives au soutien à l'apprentissage tendent à porter sur les besoins scolaires des élèves plutôt que sur leurs besoins sociaux et émotionnels

Dans toute l'Europe, 33 systèmes éducatifs déclarent avoir des réglementations et/ou des recommandations émises par les autorités supérieures sur la mise en place de mesures de soutien à l'apprentissage (voir la figure 7). Dans la plupart d'entre eux, ces mesures s'appliquent à tous les élèves ayant besoin d'une aide supplémentaire à l'apprentissage, notamment les élèves migrants. Bien que les enseignants disposent généralement d'une certaine autonomie s'agissant des méthodes d'enseignement qu'ils utilisent en classe, les formes de soutien à l'apprentissage le plus souvent préconisées sont celles qui sont mises en œuvre par les enseignants, c'est-à-dire l'aide individualisée à l'apprentissage et l'enseignement différencié. Les limites

définies au niveau central en ce qui concerne la taille des classes et le soutien à l'apprentissage avec l'aide d'autres élèves, comme l'éducation par les pairs ou le tutorat, sont des formes de soutien plus rarement utilisées.

Figure 7. Mesures de soutien à l'apprentissage à fournir dans les classes traditionnelles, dans l'enseignement primaire, l'enseignement secondaire général et l'EFPI (CITE 1-3), 2017/2018.



Source: Eurydice.

Note explicative

Cette figure se base sur la figure I.3.7 du chapitre 3 intitulé «Soutien linguistique, psychosocial et à l'apprentissage».

L'analyse du contenu des documents officiels dans les dix systèmes éducatifs sélectionnés en vue d'un examen plus approfondi révèle que même si ces systèmes promeuvent tous certaines mesures de soutien à l'apprentissage pour les élèves ayant des besoins d'apprentissage supplémentaires, notamment les élèves migrants, ces mesures sont principalement axées sur les besoins scolaires. Les besoins en matière de soutien qui vont au-delà de l'aspect cognitif et les besoins de soutien social et émotionnel des élèves migrants ne sont mis en évidence qu'en Espagne (Comunidad Autónoma de Cataluña), et indirectement au Portugal, où le soutien à l'apprentissage est apporté par des équipes multidisciplinaires composées de psychologues, de travailleurs sociaux, de médiateurs interculturels et d'autres spécialistes.

Moins de la moitié de l'ensemble des autorités chargées de l'éducation soutient l'évaluation continue des progrès éducationnels des élèves migrants, laquelle porte essentiellement sur la langue d'instruction

Le suivi et l'évaluation des résultats et des progrès des élèves migrants peuvent permettre aux écoles de repérer les élèves qui ont besoin d'un soutien supplémentaire. Toutefois, les autorités supérieures chargées de l'éducation de seulement 23 systèmes éducatifs ([21]) fournissent aux enseignants une forme de soutien, comme des outils d'évaluation continue ou des tests nationaux destinés à évaluer les connaissances et les compétences des élèves migrants.

L'analyse des dix systèmes éducatifs sélectionnés montre que ces outils d'évaluation visent en général principalement les compétences linguistiques des élèves, sauf en Espagne (Comunidad Autónoma de Cataluña) où le soutien à l'évaluation continue des élèves migrants est apporté aux enseignants par l'intermédiaire d'équipes de conseil spécialisées dans les domaines des langues, de l'interculturalité et de la cohésion sociale. En d'autres termes, les documents officiels semblent mettre très peu l'accent sur

([21]) BE de, BG, CZ, DK, DE, IE, EL, FR, IT, CY, LV, LT, LU, AT, PT, SI, SK, FI, UK-WLS, UK-NIR, CH, LI, NO

l'évaluation continue des autres compétences des élèves migrants et de leurs besoins en matière d'apprentissage, y compris leurs besoins sociaux et émotionnels.

La plupart des systèmes éducatifs insistent sur le développement des compétences socio-émotionnelles et l'apport d'un soutien psychosocial à l'ensemble des élèves, y compris les élèves migrants

Malgré le fait que les politiques relatives au soutien à l'apprentissage pour les élèves migrants ayant des besoins d'apprentissage supplémentaires se concentrent essentiellement sur les aspects scolaires, sept systèmes éducatifs sur les dix sélectionnés déclarent promouvoir le développement des compétences sociales et émotionnelles de tous les étudiants dans le cadre de leurs programmes nationaux. Il peut s'agir de compétences transversales enseignées dans l'ensemble du programme d'études (Finlande), intégrées dans certaines matières uniquement (Espagne – Comunidad Autónoma de Cataluña, et Slovénie) ou exprimées en tant qu'objectif général de l'éducation (France, Autriche, Portugal et Royaume-Uni – Angleterre).

Les enfants et les jeunes qui développent leurs compétences sociales et émotionnelles peuvent acquérir des caractéristiques de protection, comme la capacité de gérer des sentiments et des amitiés, de résoudre des problèmes, de faire face à des difficultés, etc., ce qui s'avère souvent plus efficace pour aborder des questions difficiles que de se concentrer uniquement sur les problèmes immédiats des élèves (Cefai, 2008). Toutefois, les élèves migrants qui connaissent des difficultés sociales et émotionnelles (en raison, par exemple, de facteurs de stress liés à l'acculturation et/ou la réinstallation, de formes de harcèlement ou d'hostilité, de traumatismes éventuels, etc.) peuvent également avoir un besoin accru de services de soutien psychosocial dans les écoles comme mesure thérapeutique. En Europe, la majorité des systèmes éducatifs promeuvent l'accès à des services psychosociaux ainsi qu'à un soutien spécifique pour les mineurs non accompagnés dans le cadre de réglementations/recommandations officielles. En France, en Italie et au Royaume-Uni (Angleterre), ce type de services cible exclusivement les mineurs non accompagnés.

L'analyse des documents officiels relatifs au soutien psychosocial révèle que dans seulement quatre systèmes éducatifs sur les dix sélectionnés (Espagne – Comunidad Autónoma de Cataluña, Autriche, Finlande et Suède), les autorités chargées de l'éducation insistent sur un soutien psychosocial (par l'intermédiaire d'équipes/de membres du personnel spécialement formés ou de matériel d'information spécifique) axé sur les besoins particuliers des élèves issus de l'immigration; tandis que les autres pays offrant un soutien psychosocial le mettent à la disposition de l'ensemble des étudiants et ne visent pas spécifiquement les migrants. Bien qu'il soit indéniablement important d'offrir un soutien psychosocial à tous les élèves qui peuvent en avoir besoin, il pourrait être utile d'examiner plus en détail la nécessité de fournir des conseils et un soutien ciblés en vue de résoudre les problèmes spécifiques que rencontrent les élèves issus de l'immigration. Il serait judicieux de commencer par le suivi de la disponibilité d'un soutien psychosocial pour les élèves migrants, qui ne s'effectue actuellement que dans sept des 42 systèmes éducatifs (Espagne, Chypre, Lettonie, Luxembourg, Malte, Suède et Serbie).

Aider les enseignants à répondre aux besoins globaux des élèves migrants

Les enseignants sont au premier plan lorsqu'il s'agit de soutenir l'intégration des élèves issus de l'immigration dans les écoles. Les documents de recherche révèlent toutefois qu'ils se sentent souvent mal préparés et qu'ils manquent d'assurance lorsqu'ils se retrouvent, dans la même salle de classe, face à des élèves issus de milieux culturels et linguistiques différents (par exemple, Nilsson & Axelsson, 2013; Sinkkonen & Kyttälä, 2014; Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2015; Trasberg & Kond, 2017). Cette constatation est confirmée par le fait que dans 28 systèmes éducatifs européens ([22]), le manque de compétences des enseignants pour travailler dans des classes multiculturelles et diversifiées est signalé comme un défi stratégique majeur.

([22]) BE nl, BG, CZ, DE, EE, EL, ES, IT, CY, LV, LT, LU, MT, AT, PT, RO, SI, FI, SE, UK-ENG, UK-WLS, UK-NIR, CH, IS, LI, ME, NO, TR

La plupart des autorités chargées de l'éducation essaient de remédier au manque de préparation des enseignants à travailler dans des classes diversifiées sur le plan culturel en les éduquant et en les formant

Dans l'optique de promouvoir certaines compétences des enseignants et d'orienter les programmes d'éducation et de formation des futurs enseignants, la majorité des systèmes éducatifs européens incluent des compétences relatives à l'enseignement dans des classes multiculturelles et diversifiées dans leurs cadres des compétences pour la FIE et/ou mettent ces compétences en avant dans le cadre d'activités de PPC organisées ou appuyées par les autorités supérieures chargées de l'éducation.

L'analyse du contenu des cadres de compétences pour la FIE montre que, dans huit systèmes éducatifs sur les des dix sélectionnés (Allemagne – Brandebourg, Espagne – Comunidad Autónoma de Cataluña, France, Italie, Autriche, Portugal, Slovénie et Royaume-Uni – Angleterre), ces instruments mettent l'accent sur les compétences nécessaires pour enseigner aux élèves issus de l'immigration. Cependant, au-delà des références générales à la familiarisation des enseignants avec la dimension interculturelle et à leur capacité à enseigner dans des classes multiculturelles et diversifiées, seuls le Portugal et la Slovénie mettent en exergue des compétences spécifiques tenant également compte des besoins plus globaux des élèves migrants. Les cadres de compétences de ces deux pays soulignent en effet le rôle que jouent les enseignants en vue de répondre aux différents besoins d'apprentissage des élèves migrants, de garantir leur bien-être général et de les aider à sentir que leur identité individuelle et culturelle est acceptée et appréciée au sein de l'école.

Dans le domaine du PPC, six des dix systèmes éducatifs sélectionnés (Allemagne – Brandebourg, Espagne, Italie, Slovénie, Finlande et Suède) organisent et/ou soutiennent des activités de formation continue afin de sensibiliser les enseignants aux besoins scolaires et socio-émotionnels des élèves issus de l'immigration. De même que les constatations relatives aux cadres de compétences pour la FIE, cela montre que si les établissements d'enseignement supérieur sont autonomes pour concevoir les programmes d'éducation et de formation des enseignants, les autorités supérieures chargées de l'éducation peuvent jouer un rôle important en influençant les connaissances et les compétences couvertes et, éventuellement, les attitudes que les enseignants adoptent pour être mieux préparés à répondre aux besoins globaux des élèves issus de l'immigration dans leurs classes.

Le recours à des auxiliaires d'enseignement et à des médiateurs interculturels en vue de soutenir l'intégration scolaire des élèves issus de l'immigration semble ne pas être suffisamment exploité

Les enseignants ne sont bien entendu pas seuls à faire en sorte que les élèves issus de l'immigration réussissent à s'intégrer dans les écoles. Le rapport indique que de nombreux autres professionnels, comme des conseillers scolaires, des sociopédagogues, des psychologues, des travailleurs sociaux, etc., peuvent contribuer à ce processus. Deux catégories particulières de membres du personnel apportant un soutien efficace dans ce contexte ont été étudiées de façon plus approfondie: les auxiliaires d'enseignement et les médiateurs interculturels.

L'Espagne (Comunidad Autónoma de Cataluña) est le seul système éducatif sur les dix systèmes sélectionnés où des auxiliaires d'enseignement (ayant le même statut que d'autres enseignants) sont engagés et chargés de veiller non seulement aux progrès scolaires des élèves migrants, mais également de contribuer à leur sentiment de bien-être général à l'école.

Seuls 13 des 42 systèmes éducatifs recommandent de faire appel à des médiateurs interculturels ([23]). Des documents officiels préconisent de recourir à ces professionnels pour soutenir l'intégration initiale des élèves issus de l'immigration tant dans le milieu scolaire que dans la sphère sociale. Compte tenu de la capacité des auxiliaires d'enseignement et des médiateurs interculturels à répondre aux besoins globaux des élèves migrants, il peut être utile d'étudier davantage le rôle et l'incidence que ces professionnels sont susceptibles d'avoir.

([23]) CZ, DE, ES, IT, CY, LU, AT, PL, SI, UK-WLS, UK-NIR, CH, LI

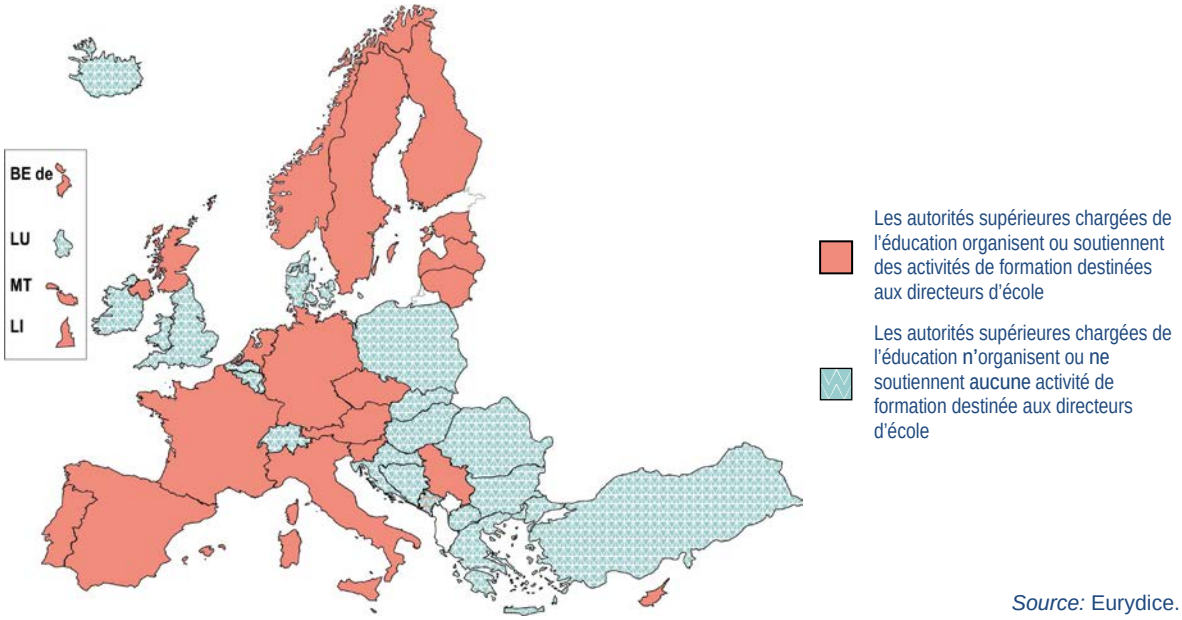
Participation des directeurs d'école, des parents et d'autres acteurs de la communauté locale

L'«approche englobant tous les acteurs intervenant dans le processus éducatif» est une approche collaborative qui concerne les enseignants, les directeurs d'école, d'autres professionnels de l'éducation, les parents ainsi que la communauté locale. Cette approche s'est révélée être un facteur important pour répondre aux besoins globaux des élèves migrants et pour assurer le progrès continu des élèves.

Seule la moitié de tous les systèmes éducatifs fournit un soutien aux directeurs d'école pour parvenir à une intégration réussie des élèves migrants

Les directeurs d'école peuvent jouer un rôle majeur en coordonnant l'éventail du soutien linguistique, socio-émotionnel et à l'apprentissage nécessaire pour les élèves issus de l'immigration. La figure 8 montre que les autorités supérieures chargées de l'éducation dans 22 systèmes éducatifs européens organisent et soutiennent des programmes de formation spécifiques, des activités de travail en réseau et/ou offrent des documents d'orientation pour aider les chefs d'établissement scolaire à intégrer les élèves migrants.

Figure 8. Programmes, cours et/ou autres activités destinés aux chefs d'établissement scolaire pour les aider à soutenir le processus d'intégration, 2017/2018.



Source: Eurydice.

Note explicative

Cette figure se base sur la figure I.4.8 du chapitre 4 intitulé «Enseignants et directeurs d'école».

S'agissant du rôle des directeurs d'école dans la promotion d'une approche englobant tous les acteurs intervenant dans le processus éducatif, une approche attentive aux besoins globaux des élèves migrants, l'analyse révèle que seulement un système éducatif sur les dix sélectionnés – la Suède – met l'accent sur la sensibilisation des chefs d'établissement scolaire aux besoins socio-émotionnels et en matière de santé mentale (y compris le stress chronique et les traumatismes), qui peuvent influencer les résultats scolaires des élèves migrants.

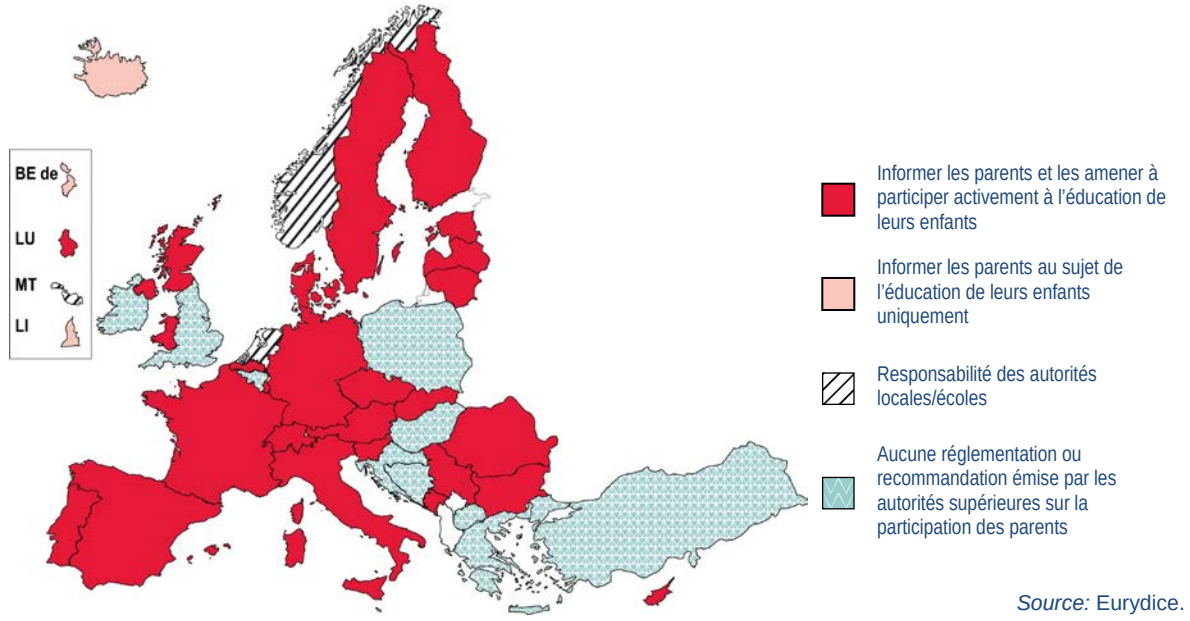
Environ deux tiers des autorités chargées de l'éducation favorisent la participation des parents à l'école et fournissent des informations axées sur le développement scolaire des enfants

Afin de répondre aux différents besoins des élèves issus de l'immigration en matière de soutien, la participation des parents et du personnel soignant est également essentielle (Trasberg & Kond, 2017). Le rapport fournit une analyse secondaire des réponses des parents à l'enquête PIRLS 2016, qui révèle que, dans environ la moitié des pays européens participants, les parents des élèves nés à l'étranger et des élèves qui ne parlent pas la langue d'instruction à la maison ont une perception plus positive de l'école que les parents des élèves autochtones ou de ceux qui parlent la langue d'instruction à la maison. Ces parents

estiment que l'apprentissage de leur enfant bénéficie d'un soutien approprié à l'école et qu'ils sont suffisamment informés de ses progrès. Néanmoins, les directeurs d'école signalent un degré de participation plus faible de la part des parents dans les écoles marquées par une proportion élevée d'élèves ne parlant pas la langue d'instruction à la maison que dans les écoles où la plupart des élèves le font.

Dans le but de renforcer les liens avec les parents des élèves migrants et de tirer parti des effets positifs de leur participation dans l'éducation de leurs enfants, 26 systèmes éducatifs en Europe ont mis en place des réglementations/recommandations émises par les autorités supérieures visant à encourager les efforts déployés par les écoles pour tenir les parents informés ainsi que pour les faire participer activement au processus éducatif (voir la figure 9).

Figure 9. Objectifs et activités en rapport avec la participation des parents des élèves migrants, dans l'enseignement primaire, l'enseignement secondaire général et l'EFPI (CITE 1-3), 2017/2018.



Source: Eurydice.

Note explicative

Cette figure se trouve au chapitre 3 intitulé «Soutien linguistique, psychosocial et à l'apprentissage» (voir la figure I.3.10).

L'analyse des documents officiels des dix systèmes éducatifs sélectionnés révèle que seulement deux d'entre eux (Espagne – Comunidad Autónoma de Cataluña, et Slovénie) couvrent les domaines de la participation des parents de manière globale. Dans ces deux systèmes éducatifs, l'accent est mis sur le potentiel des parents à contribuer au développement physique, cognitif, social et émotionnel de leurs enfants ainsi qu'à s'occuper des éventuelles difficultés psychosociales. À l'inverse, les autres systèmes éducatifs maintiennent l'accent sur la participation des parents aux aspects scolaires de l'éducation de leurs enfants. Étant donné que la sensibilisation des parents au développement social et émotionnel de leurs enfants et à leur bien-être peut en réalité être plus importante que leur sensibilisation et leur capacité à intervenir dans leur développement éducatif, le rôle que jouent les parents en soutenant les besoins sociaux et émotionnels des élèves migrants dans les écoles pourrait faire l'objet d'une étude plus approfondie.

Les documents officiels pourraient souligner l'importance de la coopération avec les professionnels externes et les organisations locales

Outre la participation des parents des élèves migrants, la littérature universitaire souligne l'importance de la coopération entre les écoles et les professionnels et organisations extérieurs (comme les services sociaux et sanitaires, les ONG, les écoles de langues, les sociétés culturelles, etc.) dans l'intégration des élèves migrants (par exemple, Weare, 2002; Cefai et al., 2014; Hunt et al., 2015). L'analyse des réglementations/recommandations émises par les autorités supérieures révèle que seuls cinq des dix systèmes éducatifs sélectionnés (Allemagne – Brandebourg, Espagne – Comunidad Autónoma de Cataluña, Italie, Portugal et Slovénie) encouragent les écoles et les enseignants à coopérer étroitement avec des organisations locales, mais que seule l'Espagne (Comunidad Autónoma de Cataluña) étend cette coopération non seulement au développement et aux progrès scolaires des étudiants, mais aussi à leurs besoins en matière de soutien psychosocial. Afin de veiller à ce que les besoins globaux des élèves migrants soient pris en considération dans le processus d'intégration, il y a peut-être lieu de favoriser davantage une approche englobant tous les acteurs intervenant dans le processus éducatif, y compris ceux de la communauté au sens large.

4. Exhaustivité des approches stratégiques

Les constatations du rapport montrent que l'intégration des élèves issus de l'immigration dans les écoles est une question qui nécessite, peut-être plus que toute autre question éducative, une approche stratégique globale. Cette approche suppose non seulement des interventions stratégiques dans l'ensemble des domaines visés ci-dessus, mais également la participation de parties prenantes issues de différents domaines et niveaux politiques, ainsi que des acteurs des communautés locales.

Rares sont les systèmes éducatifs qui disposent de stratégies ou de plans d'action spécifiques établis par les autorités supérieures en ce qui concerne l'intégration des élèves migrants dans les écoles

Lorsque les défis à relever sont complexes, lorsqu'ils touchent un certain nombre de domaines d'action et de parties prenantes et lorsqu'ils nécessitent des ressources importantes, les autorités supérieures peuvent adopter des stratégies ou des plans d'action globaux. Les autorités supérieures de 25 systèmes éducatifs en Europe ([24]) ont adopté des stratégies ou des plans d'action ciblés ou globaux à l'égard de cette question. Dix d'entre eux (Allemagne, Grèce, Espagne, Italie, Chypre, Portugal, Slovénie, Finlande, Royaume-Uni – Irlande du Nord, et Suisse) disposent de stratégies ciblées dans le domaine de l'éducation, tandis que les autres possèdent des stratégies plus globales, par exemple pour encourager l'intégration sociale ou l'acquisition d'une langue, mais qui envisagent également l'intégration sociale. La majorité des stratégies mises en place sont récentes et ont une durée de trois ans.

La plupart des systèmes éducatifs ont élaboré des politiques et des mesures dans un certain nombre de domaines pertinents pour l'intégration scolaire des élèves migrants

Il se peut que les systèmes éducatifs n'ayant pas de stratégie relative à l'intégration des élèves migrants, prévue par les autorités éducatives supérieures, dans les écoles disposent de nombreuses politiques et mesures pertinentes. Les résultats de la cartographie des politiques et des mesures en matière d'éducation figurant dans le rapport et présentés ci-dessus montrent que, dans la plupart des pays européens, il existe en effet des réglementations et/ou des recommandations émises par les autorités supérieures dans de nombreux domaines d'action majeurs liés à l'intégration des élèves migrants dans les écoles. Dans certains pays, en raison des caractéristiques du système éducatif, les autorités supérieures chargées de l'éducation délèguent aux autorités locales ou aux écoles la responsabilité de prendre des décisions sur certaines de ces politiques; tandis que d'autres autorités supérieures chargées de l'éducation n'abordent pas du tout certains domaines d'action. Cette inaction peut être due à un certain nombre de facteurs, notamment des facteurs démographiques, socio-économiques et politiques, qui dépassent le cadre de ce rapport.

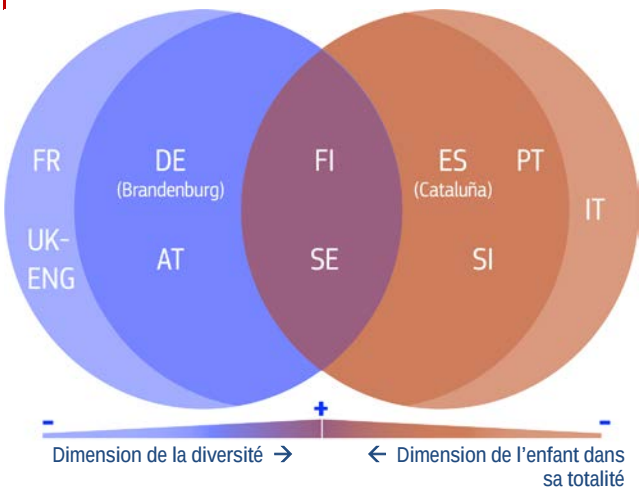
([24]) BG, CZ, DE, EE, IE, EL, ES, HR, IT, CY, LV, LT, AT, PT, RO, SI, FI, UK-WLS, UK-NIR, UK-SCT, CH, IS, ME, NO, RS

Ainsi, si la cartographie figurant dans la première partie du rapport porte essentiellement sur l'existence de réglementations et de recommandations émises par les autorités supérieures visant à promouvoir l'intégration des élèves issus de l'immigration dans les écoles – ce qui constitue un bon point de départ pour analyser l'éventail de domaines d'action abordés par les autorités chargées de l'éducation –, pour mieux comprendre l'exhaustivité des approches stratégiques, il est nécessaire d'effectuer une analyse détaillée du contenu de ces réglementations/recommandations émises par les autorités supérieures, ainsi qu'elle a été réalisée dans la deuxième partie analytique de ce rapport à l'égard de dix systèmes éducatifs uniquement.

Les politiques de seulement deux des dix systèmes éducatifs sélectionnés accordent une importante égale au traitement de la diversité et à la promotion d'une approche qui tient compte de l'enfant dans sa totalité

La deuxième partie du rapport fournit une analyse plus détaillée d'un certain nombre de domaines d'action plus proches de l'enfant pris individuellement, c'est-à-dire les domaines en rapport avec le soutien linguistique dans des environnements diversifiés d'un point de vue linguistique et culturel et l'apport d'un soutien global à l'apprentissage, également qualifié d'«approche qui tient compte de l'enfant dans sa totalité». Un grand nombre de documents de recherche universitaire, présentés dans le rapport, soulignent l'importance de chaque domaine et montrent, en réalité, que pour traiter l'intégration des élèves issus de l'immigration de manière exhaustive et systématique, il convient d'accorder une attention particulière à tous ces domaines.

Figure 10: Principale préoccupation des politiques relatives à la diversité linguistique et culturelle et à l'approche qui tient compte de l'enfant dans sa totalité, dans l'enseignement primaire, l'enseignement secondaire général et l'EFPI (CITE 1-3), 2017/2018.



Source: Eurydice.

Note explicative

Cette figure se trouve dans la deuxième partie du rapport, intitulée «Analyse» (voir la figure II.4.1).

La figure 10 révèle que, parmi les dix systèmes éducatifs examinés dans la deuxième partie du rapport, la Finlande et la Suède se démarquent par leurs politiques et l'attention particulière qu'elles accordent à la dimension de la diversité et à l'approche qui tient compte de l'enfant dans sa totalité. Les politiques et mesures prises en Allemagne (Brandebourg) et en Autriche sont, quant à elles, solides sur le plan de la diversité, mais ne se distinguent pas en ce qui concerne l'approche qui tient compte de l'enfant dans sa totalité. À l'inverse, les politiques et mesures prises en Espagne (Comunidad Autónoma de Cataluña), au Portugal et en Slovénie en ce qui concerne la diversité ne présentent pas de caractère distinctif. Ces systèmes éducatifs se démarquent toutefois en ce qui concerne l'approche qui tient compte de l'enfant dans sa totalité.

Dans l'ensemble, l'analyse de la deuxième partie du rapport confirme qu'il est essentiel d'adopter une approche globale en ce qui concerne les politiques d'intégration des élèves issus de l'immigration dans les écoles. Il existe de nombreux défis auxquels ces élèves doivent faire face, des défis qui peuvent influencer la manière dont ils sont intégrés et, partant, leurs résultats scolaires. En conséquence, seules les réponses stratégiques tenant compte des multiples problèmes et acteurs concernés sont susceptibles de proposer des solutions adéquates. En outre, les approches stratégiques qui donnent accès à un enseignement de qualité tenant compte de la diversité linguistique et culturelle des élèves et favorisant tant leur développement cognitif que leur développement socio-émotionnel, profitent non seulement à l'intégration des élèves issus de l'immigration, mais aussi à tous les élèves apprenant ensemble dans les écoles d'Europe.

INTRODUCTION

Défis liés à la migration et à l'éducation

La migration n'est pas un phénomène nouveau en Europe. Même si les flux de migration humanitaire, qui ont connu un pic en 2015, ont contribué à accélérer les tendances migratoires ces dernières années, les sociétés ont toujours été et continueront d'être caractérisées par les mouvements et la diversité des personnes. Cependant, malgré tous les efforts déployés actuellement en Europe pour promouvoir l'intégration des personnes issues de l'immigration dans leur pays, ces groupes restent à la traîne par rapport aux populations autochtones dans de nombreux domaines, notamment en ce qui concerne le niveau d'instruction, l'emploi et les retombées sociales (Eurostat, 2018).

Le présent rapport se concentre sur l'intégration des élèves issus de l'immigration dans les écoles. Il s'agit d'un processus complexe, dont l'objectif est de permettre aux enfants et aux jeunes d'accéder à un enseignement de qualité et de fournir tout le soutien linguistique, scolaire et socio-émotionnel nécessaire. Il s'agit également de les aider à s'adapter à leur nouvel environnement scolaire et de faire en sorte que leur apprentissage progresse de manière satisfaisante. Il est possible d'approfondir cette démarche en veillant à ce que cet environnement soit accueillant pour les élèves de tous horizons et ayant des besoins différents, et en garantissant un espace sûr dans lequel les élèves se sentent tous en sécurité, valorisés et capables d'apprendre.

Définition de l'expression «élèves issus de l'immigration»

Aux fins du présent rapport, l'expression «élèves issus de l'immigration» désigne des enfants et des jeunes migrants nouvellement arrivés/de première génération, de deuxième génération ou de retour dans leur pays. Les raisons pour lesquelles ils ont émigré (économiques ou politiques, par exemple) peuvent varier, tout comme leur statut juridique – il peut s'agir de citoyens, de résidents, de demandeurs d'asile, de réfugiés, de mineurs non accompagnés ou de migrants en situation irrégulière. Leur séjour dans le pays d'accueil peut être de courte ou de longue durée et ils peuvent ou non avoir le droit de participer au système éducatif officiel du pays d'accueil. Le rapport couvre indifféremment les enfants et les jeunes migrants originaires des États membres et de pays en dehors de l'UE, mais il exclut ceux issus de minorités ethniques qui vivent dans le pays d'accueil depuis plus de deux générations.

Tout au long du rapport, les expressions «enfants et jeunes issus de l'immigration» et «enfants et jeunes migrants» sont utilisées de manière interchangeable pour faire spécifiquement référence aux nouveaux arrivants qui n'ont pas encore été inscrits dans le système éducatif. Les expressions «élèves issus de l'immigration» et «élèves migrants» sont utilisées de manière interchangeable pour faire référence à ceux qui sont déjà scolarisés.

D'après de nombreuses recherches, les élèves issus de l'immigration rencontrent un certain nombre de difficultés qui peuvent avoir un effet néfaste sur leur apprentissage et leur développement et, par conséquent, sur le niveau d'inclusion et d'égalité au sein des systèmes éducatifs. D'une manière générale, on peut dire qu'il existe trois types de difficultés dans le domaine de la migration et de l'éducation: celles liées au processus de migration en tant que tel, celles liées à la scolarisation des enfants et jeunes migrants et celles liées au contexte politique et socio-économique général.

Le processus de migration entraîne souvent des changements importants dans la vie des enfants et des jeunes gens. Ceux-ci doivent quitter leur ancienne vie et, à leur arrivée dans le nouveau pays de résidence, peuvent se voir contraints d'apprendre une nouvelle langue et de s'adapter à de nouvelles règles et routines à l'école, en plus de faire face à des expériences inconnues dans la communauté au sens large (Hamilton, 2013). L'effet de ce changement de vie radical (dans la littérature académique, on parle aussi de «facteurs de stress liés à l'acculturation») dépend des forces ou des vulnérabilités internes de chacun, mais affecte le bien-être des élèves migrants et, par conséquent, leur niveau d'instruction (Hek, 2005; Fisher & DeBell, 2007; Trasberg & Kond, 2017).

Outre les difficultés susmentionnées, les enfants/jeunes demandeurs d'asile et réfugiés peuvent avoir été confrontés à des situations de persécution, à la violence, à la guerre, à la perte de membres de leur famille,

etc., ce qui peut avoir un effet significatif sur leur bien-être. Par ailleurs, tous les migrants nouvellement arrivés peuvent devoir faire face à des «facteurs de stress liés à la réinstallation», tels qu'un logement insalubre, des difficultés financières ou l'absence d'un réseau d'aide sociale. L'hostilité de la société d'accueil à l'égard des personnes issues de l'immigration, qu'il s'agisse de nouveaux arrivants ou de résidents de longue durée, peut aussi empêcher la construction de ponts sociaux (Trasberg & Kond, 2017). Pour les enfants et les jeunes, le manque de liens sécurisants avec leurs pairs ainsi que des relations négatives avec les enseignants peuvent contribuer à créer un sentiment d'isolement ou de rejet, lequel est lui-même un terreau favorable à l'émergence de problèmes sociaux, émotionnels et comportementaux, parmi lesquels un risque accru d'abandon scolaire précoce (Hamilton, 2013).

Ce ne sont là que quelques-uns des problèmes auxquels peuvent être confrontés les enfants et jeunes issus de l'immigration. Il convient également de noter qu'il ne s'agit pas d'un groupe homogène. Les membres de ce groupe présentent des caractéristiques nombreuses et variées, découlant, par exemple, de leur origine linguistique et culturelle particulière, des raisons pour lesquelles ils ont émigré, ainsi que du statut socio-économique de leur famille. Cependant, ils sont tous susceptibles d'être confrontés à des difficultés similaires pour réussir leur intégration à l'école et réaliser leur potentiel scolaire.

Plus important encore, si nous avons énuméré toutes ces difficultés ci-dessus, ce n'est certainement pas dans le but d'alimenter ce que les chercheurs ont appelé le «modèle du déficit», qui se contente de souligner les problèmes que peuvent rencontrer les élèves migrants (Rutter, 2006; Cefai, 2008; Nilsson & Bunar, 2016). Au contraire, nous avons voulu démontrer qu'en ce qui concerne l'intégration des élèves issus de l'immigration dans les écoles, il est important de trouver des solutions individualisées et d'adopter une vision holistique des besoins et des capacités de ces élèves (Nilsson & Bunar, 2016).

Des études récentes ont permis de déterminer certains des obstacles auxquels se heurtent les élèves issus de l'immigration:

- le manque d'information des écoles à propos des antécédents scolaires et non scolaires (c'est-à-dire sociaux, émotionnels, médicaux, etc.) des enfants migrants à leur arrivée;
- le placement dans une classe de niveau inapproprié;
- une offre linguistique qui n'est pas adaptée aux besoins des élèves dont la langue maternelle est différente;
- l'insuffisance des mesures de soutien scolaire et le manque de soutien socio-émotionnel;
- des enseignants qui n'ont pas reçu la formation ou le soutien nécessaires pour enseigner dans des classes caractérisées par la diversité;
- un manque de coopération entre la maison et l'école;
- le manque de moyens et la rigidité des financements disponibles pour garantir la mise en place d'un soutien approprié.

(Reakes, 2007; Hamilton, 2013; Nilsson & Axelsson, 2013; Trasberg & Kond, 2017)

Par ailleurs, les chercheurs déplorent le manque général de stratégies éducatives globales ou, au moins, d'approches systématiques, indépendantes du contexte national, dans ce domaine, qui se traduit par «une pléthore de solutions locales de qualité variable, menant à des résultats divers» (Nilsson & Bunar, 2016, p. 411).

Le présent rapport tente de faire la lumière sur les politiques et les mesures mises en place par les autorités supérieures chargées de l'éducation en Europe pour supprimer les obstacles qui entravent la pleine participation des élèves migrants à l'enseignement et ainsi faciliter leur intégration scolaire.

Il convient toutefois de noter que les écoles travaillent dans le cadre de systèmes éducatifs qui, encore une fois, sont façonnés par le contexte socioéconomique et politique du pays (voir la figure 11). L'analyse de ce contexte plus large dépasse cependant le cadre du présent rapport. Néanmoins, il est important d'insister sur les incidences des politiques macroéconomiques. Par exemple, les politiques entraînant ou perpétuant une ségrégation résidentielle (le long de frontières ethniques) ont des implications éducatives. Les écoles situées dans des zones défavorisées où la majorité des élèves et des résidents sont issus de l'immigration sont

souvent confrontées à une multitude de défis. Cela complique d'autant plus le processus d'intégration des enfants migrants dans les communautés locales et pose des problèmes pour l'acquisition de la langue. Ces écoles peuvent également manquer de ressources – à la fois financières et humaines –, aggravant les difficultés auxquelles sont confrontés les élèves migrants pour obtenir de bons résultats scolaires (Sinkkonen & Kyttälä, 2014).

Contexte politique européen

L'importance de la promotion de l'intégration des enfants et des jeunes issus de l'immigration dans les écoles et, via l'éducation, dans la société a toujours été mise en exergue au niveau européen et l'UE a déployé de nombreuses initiatives politiques afin d'atténuer les différentes difficultés auxquelles ces élèves sont confrontés. Parmi les documents politiques élaborés au cours de la dernière décennie, on peut d'abord citer les conclusions du Conseil européen de mars 2008 ([25]). Ce document exhorte les États membres à prendre des mesures pour améliorer le niveau d'instruction des apprenants issus de l'immigration. Les conclusions du Conseil de novembre 2009 sur l'éducation des enfants issus de l'immigration ([26]) réaffirment que l'éducation peut contribuer de manière importante à une intégration réussie des immigrants dans les sociétés européennes. Dès la petite enfance et l'école élémentaire, puis à tous les niveaux de l'éducation et de la formation tout au long de la vie, des mesures ciblées et une plus grande souplesse sont nécessaires pour pourvoir aux besoins des apprenants issus de l'immigration, quel que soit leur âge, et leur offrir l'aide et les moyens qui leur sont nécessaires pour devenir des citoyens actifs et qui réussissent et leur donner les moyens de développer pleinement leur potentiel.

Il y a aussi la recommandation du Conseil de juin 2011 concernant les politiques de réduction de l'abandon scolaire[27], qui fait remarquer que le taux moyen d'abandon scolaire parmi les immigrants est le double de celui des élèves autochtones et que les États membres devaient donc élaborer des mesures ciblées pour réduire sensiblement l'abandon scolaire parmi ces populations.

Plus récemment, la Commission européenne a lancé un plan d'action en 2016 afin de soutenir les États membres dans leur mission d'intégration des migrants ([28]). Outre les actions proposées dans des domaines clés comme les mesures d'intégration préalables au départ ou à l'arrivée, l'accès aux services de base, l'emploi, ou encore la participation active et l'inclusion sociale, l'enseignement et la formation sont une nouvelle fois cités parmi les instruments d'intégration les plus puissants, auxquels l'accès devrait être garanti et encouragé à un stade aussi précoce que possible.

Par ailleurs, en avril 2017, la Commission européenne a publié une communication sur la protection des enfants migrants ([29]), qui définit des actions visant à renforcer la protection de tous les enfants migrants à toutes les étapes du processus. Celles-ci comprennent notamment une évaluation des besoins de chaque enfant la plus précoce possible et l'accès immédiat à l'enseignement quel que soit le statut de l'enfant.

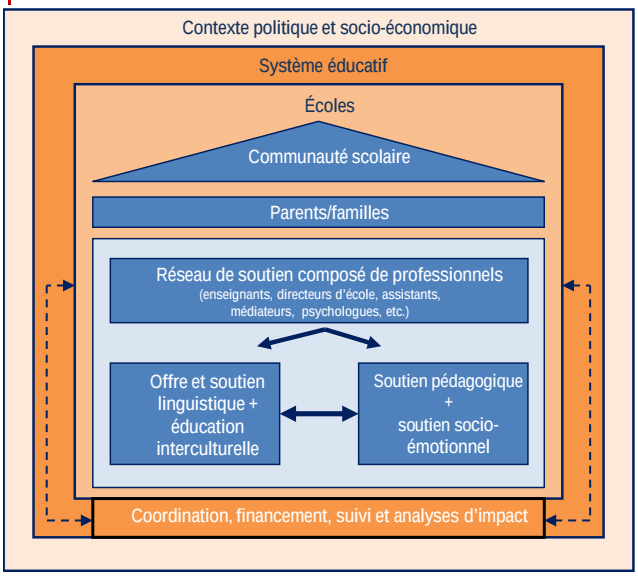
Enfin, la recommandation du Conseil de 2018 relative à la promotion de valeurs communes, à l'éducation inclusive et à la dimension européenne de l'enseignement ([30]) insiste sur l'importance d'assurer un accès égalitaire à une éducation inclusive de qualité, ainsi que le soutien nécessaire, pour tous les apprenants, notamment ceux qui sont issus de l'immigration.

([25]) https://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/fr/ec/99435.pdf
([26]) http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG1211(01)&from=FR
([27]) http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:191:0001:0006:fr:PDF
([28]) http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2016/FR/1-2016-377-FR-F1-1.PDF
([29]) https://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2017/FR/COM-2017-211-F1-FR-MAIN-PART-1.PDF
([30]) https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607(01)&from=FR

Objectifs du rapport

Le présent rapport Eurydice vise à améliorer la coopération européenne dans le domaine de l'éducation des migrants en offrant une vue d'ensemble et une analyse comparatives des politiques et des mesures mises en place par les autorités supérieures chargées de l'éducation en Europe pour soutenir l'intégration des élèves issus de l'immigration dans les écoles.

Figure 11. Cadre conceptuel de l'analyse des politiques et mesures de promotion de l'intégration des élèves issus de l'immigration dans les écoles.



Source: Eurydice.

Il se concentre principalement sur les politiques et les mesures qui ont une incidence sur la manière dont les élèves migrants nouvellement arrivés sont placés dans les écoles et sur la manière dont les écoles abordent ensuite les différentes questions liées à l'intégration des élèves migrants, notamment en ce qui concerne l'apport d'un soutien linguistique, scolaire et psychosocial, ainsi que le rôle des professionnels de l'éducation, des parents et de la communauté scolaire dans ce domaine. Il tient aussi compte des mécanismes de gouvernance, notamment la coordination, le financement, le suivi et l'analyse d'impact des politiques et des mesures destinées à promouvoir l'intégration (voir la figure 11).

Il convient toutefois de noter que le rapport examine seulement l'existence et le contenu des réglementations et recommandations adoptées au niveau des instances supérieures. En d'autres termes, l'objectif n'est pas de vérifier dans quelle mesure ces politiques et mesures sont mises en œuvre au niveau local ou dans les écoles. Par ailleurs, il ne couvre pas non plus les autres mesures qui auraient été prises sous les auspices d'une administration locale ou d'une autorité scolaire.

Contenu et structure

La synthèse exposée en préambule à la présente introduction donne un aperçu complet de tous les aspects abordés dans le présent rapport, ainsi que des principales conclusions qui se dégagent de ses différentes parties.

Le chapitre consacré au contexte présente des données démographiques sur la migration en Europe, des données sur le niveau d'instruction des élèves migrants, ainsi que des informations concernant le sentiment d'appartenance des élèves migrants et leurs expériences de harcèlement à l'école.

Viennent ensuite les deux principales parties du rapport, qui proposent une analyse comparative des politiques et des mesures éducatives relatives à l'intégration des élèves issus de l'immigration dans les écoles européennes:

I. la première partie présente une cartographie des politiques et des mesures adoptées dans un large éventail de domaines dans 42 systèmes éducatifs du réseau Eurydice. Elle s'articule autour de quatre chapitres principaux traitant respectivement de la gouvernance, de l'accès à l'éducation, du soutien linguistique, scolaire et psychosocial, et de la formation des enseignants et des directeurs d'école. Chaque chapitre présente quelques indicateurs clés avec des informations claires, précises et comparables synthétisées sous forme de graphiques, de brefs commentaires et un titre résumant les principales conclusions;

II. la deuxième partie offre une analyse plus approfondie des politiques et des mesures qui ont été adoptées au plus proche de l'enfant dans dix systèmes éducatifs présélectionnés ([31]). La brève introduction est suivie d'une analyse comparative reposant sur deux dimensions conceptuelles: l'une concernant la prise en considération de la diversité linguistique et culturelle à l'école et l'autre l'adoption d'une approche globale de l'enfant. Les conclusions présentées à la fin de la deuxième partie résument les principales constatations observées en rapport avec ces deux dimensions conceptuelles.

Enfin, l'annexe fournit des informations complémentaires sur certains domaines politiques, ainsi que des données statistiques détaillées.

Champ d'application

Le rapport se concentre principalement sur les réglementations et les recommandations mises en place par les autorités supérieures chargées de l'éducation pour soutenir l'intégration des élèves issus de l'immigration dans les écoles. En d'autres termes, l'enseignement dispensé aux élèves migrants en dehors du système éducatif traditionnel (par exemple, dans les camps de réfugiés) ou par d'autres organisations (par exemple, des ONG) n'est pas pris en considération.

Le présent rapport a pour objectif de présenter la position des autorités supérieures chargées de l'éducation vis-à-vis d'un domaine politique donné, que les documents officiels aient un caractère obligatoire (réglementation de haut niveau) ou non (recommandation de haut niveau). Lorsque les autorités supérieures chargées de l'éducation délèguent formellement le pouvoir de décision dans un domaine politique donné aux autorités locales ou aux écoles, cela est indiqué au moyen de la mention «responsabilité des autorités locales/écoles».

Le rapport couvre l'enseignement scolaire général, c'est-à-dire l'enseignement primaire, l'enseignement secondaire général inférieur et supérieur, ainsi que l'enseignement et la formation professionnels initiaux (EFPI) dispensés en milieu scolaire (niveaux CITE 1, 2 et 3).

Le rapport fournit des informations sur l'ensemble des pays membres du réseau Eurydice à l'exception de l'Albanie, c'est-à-dire 42 systèmes éducatifs au total.

L'année de référence est 2017-2018.

Les données d'Eurydice se limitent aux écoles du secteur public, sauf en ce qui concerne les trois communautés de Belgique, l'Irlande, les Pays-Bas et le Royaume-Uni (Angleterre). Dans ces systèmes éducatifs, les établissements privés subventionnés par le gouvernement représentent une part importante des inscriptions scolaires et peuvent suivre les mêmes règles que les écoles publiques.

Dans la mesure du possible, l'Allemagne, l'Espagne et la Suisse ont fourni des informations sur les documents officiels émis par les autorités supérieures chargées de l'éducation. Les trois pays ont également communiqué des informations provenant respectivement d'un ou plusieurs Länder, communautés autonomes ou cantons/régions linguistiques. Dans le cas de l'Espagne, cela concerne les communautés autonomes suivantes: Cataluña, Principado de Asturias, La Rioja, Región de Murcia, Castilla-La Mancha, Extremadura, Illes Balears et Castilla y León, ainsi que la ville de Ceuta (celles-ci ont aussi été considérées comme des autorités supérieures chargées de l'éducation).

([31]) Allemagne (Brandebourg), Espagne (Comunidad Autónoma de Cataluña), France, Italie, Autriche, Portugal, Slovénie, Finlande, Suède et Royaume-Uni (Angleterre).

Méthode

L'élaboration du présent rapport s'est déroulée en deux grandes étapes. La première a consisté à produire une cartographie initiale des politiques et mesures existantes liées à l'intégration des élèves migrants dans les écoles de 42 systèmes éducatifs (Partie I). Cette partie vise à donner un aperçu général de la situation en Europe par rapport à un certain nombre de domaines politiques clés.

Les différences qui sont alors apparues en ce qui concerne la mesure dans laquelle les pays européens sont touchés par la migration (en particulier par rapport à la taille de la population migrante) ont conduit à une deuxième étape dans l'élaboration du présent rapport. Celle-ci a impliqué une analyse plus approfondie de dix systèmes éducatifs sélectionnés – à savoir ceux où la population migrante est relativement importante et où ont été mises en place des politiques et des mesures pertinentes dans les domaines examinés, c'est-à-dire la prise en considération de la diversité dans les écoles et l'adoption d'une approche globale de l'enfant (Partie II).

Les informations sur les politiques et les mesures mises en place par les autorités supérieures chargées de l'éducation ont été recueillies par le réseau Eurydice à l'aide de questionnaires préparés par l'unité Analyse des politiques en matière d'éducation et de jeunesse de l'Agence exécutive «Éducation, audiovisuel et culture» (EACEA). Les questionnaires ont été remplis en s'appuyant essentiellement sur les documents officiels (règlements, recommandations, stratégies nationales, plans d'action, etc.) ayant été émis ou reconnus par les autorités supérieures.

Le rapport présente en outre quelques-unes des principales conclusions trouvées dans la littérature scientifique contemporaine concernant l'intégration des étudiants issus de l'immigration. Celles-ci sont utilisées dans la première partie du rapport principalement pour introduire les différents aspects couverts, tandis que la deuxième partie s'appuie sur les résultats de la recherche pour aborder plus amplement sa dimension conceptuelle et son analyse.

Les données sur la population migrante et l'éducation sont tirées des statistiques d'Eurostat. Les informations sur le sentiment d'appartenance des élèves migrants et leurs expériences de harcèlement à l'école proviennent d'une analyse secondaire des données recueillies par l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA) dans le cadre de son enquête PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study* – enquête internationale sur l'évolution de la littératie) 2016 ([32]) et de son étude ICCS (*International Civic and Citizenship Education Study* – étude internationale sur le civisme et la citoyenneté) 2016[33]. Pour faciliter la lecture de ces données, qui sont exposées dans les figures 12 à 23 du chapitre consacré au contexte, les informations par pays sont présentées par ordre décroissant de valeur plutôt que dans le traditionnel ordre alphabétique par code ISO.

La préparation et la rédaction du rapport ont été coordonnées par l'unité Analyse des politiques en matière d'éducation et de jeunesse de l'EACEA. Le rapport a été vérifié par toutes les unités nationales d'Eurydice. Toutes les personnes qui ont contribué à sa réalisation en sont remerciées en fin de document.

([32]) https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/index.html

([33]) https://iccs.iea.nl/home.html

CONTEXTE

Quelques informations contextuelles sont de mise avant d'examiner les politiques d'intégration des élèves issus de l'immigration dans l'enseignement. Le présent chapitre examine les dernières données sur la migration et l'éducation en Europe, y compris sur les populations migrantes, les niveaux d'instruction des élèves migrants, leur sentiment d'appartenance et leurs expériences de harcèlement à l'école. L'analyse des deux premières questions repose sur des données Eurostat, tandis que les autres aspects sont examinés en s'appuyant sur deux enquêtes: l'enquête internationale sur l'évolution de la littératie (PIRLS) 2016 ([34]) et l'étude internationale sur le civisme et la citoyenneté (ICCS) 2016 ([35]).

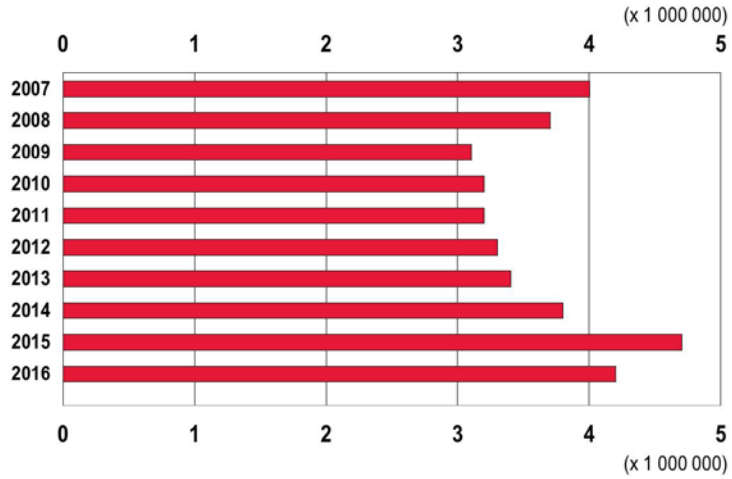
Statistiques sur la population migrante et l'éducation

La première section de ce chapitre s'intéresse aux données démographiques récentes sur l'immigration dans l'Union européenne. Nous examinerons la proportion de migrants dans la population totale (voir les figures 12 et 13) et dans la population des jeunes (voir les figures 14 et 15). Nous verrons aussi des données récentes sur les élèves qui quittent prématurément l'école (voir la figure 16) et sur le niveau d'instruction des migrants (voir la figure 17), ce dernier aspect étant examiné en référence avec les données du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) ([36]).

L'immigration dans l'Union européenne en 2016 n'a été que légèrement supérieure à celle observée en 2007

La mobilité intracommunautaire et l'immigration en provenance de pays tiers font que les populations européennes sont devenues de plus en plus diversifiées, même si le nombre annuel d'immigrants a quelque peu fluctué ces dernières années. La figure 12 montre qu'entre 2007 et 2009, le nombre d'immigrants a en fait enregistré une diminution significative de pratiquement un million de personnes en deux ans.

Figure 12. Immigration annuelle dans les pays de l'Union européenne (EU-28, en millions), 2007-2016.



2007	3 987 446
2008	3 705 523
2009	3 097 091
2010	3 233 624
2011	3 273 680

2012	3 319 296
2013	3 416 826
2014	3 787 809
2015	4 659 324
2016	4 282 894

Source: Eurostat, Immigration par groupe d'âge, sexe et nationalité [migr_imm1ctz] (données extraites en juin 2018)

Note explicative

La figure montre l'immigration annuelle dans les pays déclarants de l'Union européenne et englobe aussi bien l'immigration intracommunautaire que celle en provenance des pays tiers.

Notes spécifiques par pays

Belgique: données manquantes pour 2008 et 2009.
Bulgarie: données manquantes pour la période de 2008 à 2011.
Roumanie: données manquantes pour 2007.

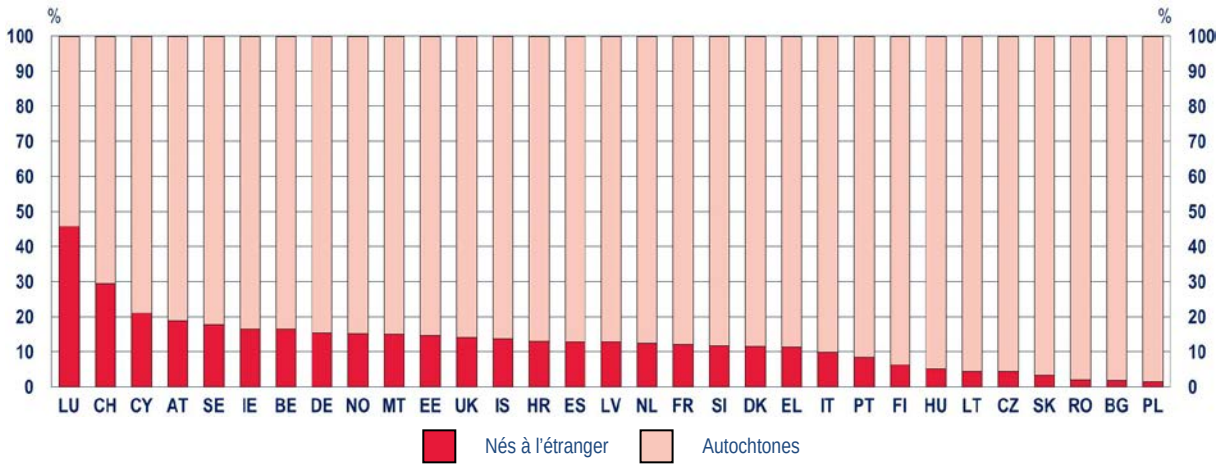
([34]) https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/index.html
([35]) https://iccs.iea.nl/home.html
([36]) https://www.oecd.org/pisa-fr/

À partir de 2010, l'immigration annuelle a commencé à augmenter progressivement, jusqu'à atteindre un pic en 2015, avec une augmentation historique d'environ 900 000 personnes à la suite de la crise humanitaire. Par exemple, le nombre de nouveaux demandeurs d'asile durant le quatrième trimestre de 2015 avait augmenté de plus de 130 % par rapport au même trimestre en 2014, mais était resté inchangé par rapport au troisième trimestre de 2015 ([37]). L'année suivante, les chiffres ont légèrement diminué, pour retrouver pratiquement le même niveau qu'en 2007.

La proportion de migrants dans la population totale est la plus faible dans les pays d'Europe de l'Est

La proportion entre la population totale de personnes nées à l'étranger et la population autochtone dans les pays européens pour lesquels des données sont disponibles varie de 1,7 % en Pologne à 45,8 % au Luxembourg. Les pays avec la proportion la plus faible (moins de 10 %) sont ceux de l'Europe de l'Est, ainsi que la Finlande et le Portugal. L'expression «nés à l'étranger» englobe toutes les personnes nées en dehors du pays déclarant, c'est-à-dire aussi bien les immigrants des pays de l'UE que ceux des pays tiers. Cette population, qui se compose de réfugiés et de demandeurs d'asile, mais aussi de tous les autres types d'immigrés, représente par conséquent un groupe extrêmement diversifié.

Figure 13. Proportion de la population née à l'étranger par rapport à la population autochtone, 2017.



Source: Eurostat, population au 1er janvier par groupe d'âge, sexe et pays de naissance [migr_pop3ctb] (données extraites en juin 2018)

	LU	CH	CY	AT	SE	IE	BE	DE	NO	MT	EE	UK	IS	HR	ES	LV
Nés à l'étranger	45,8	29,5	21,0	18,9	17,9	16,7	16,6	15,4	15,2	15,1	14,6	14,2	13,7	13,1	12,9	12,9
Autochtones	54,2	70,5	79,0	81,1	82,1	83,3	83,4	84,6	84,8	84,9	85,4	85,8	86,3	86,9	87,1	87,1
	NL	FR	SI	DK	EL	IT	PT	FI	HU	LT	CZ	SK	RO	BG	PL	
Nés à l'étranger	12,5	12,2	11,9	11,6	11,6	10,0	8,5	6,5	5,2	4,5	4,4	3,4	2,2	2,1	1,7	
Autochtones	87,5	87,8	88,1	88,4	88,4	90,0	91,5	93,5	94,8	95,5	95,6	96,6	97,8	97,9	98,3	

Source: Eurostat, population au 1er janvier par groupe d'âge, sexe et pays de naissance [migr_pop3ctb] (données extraites en mai 2018).

Note spécifique par pays

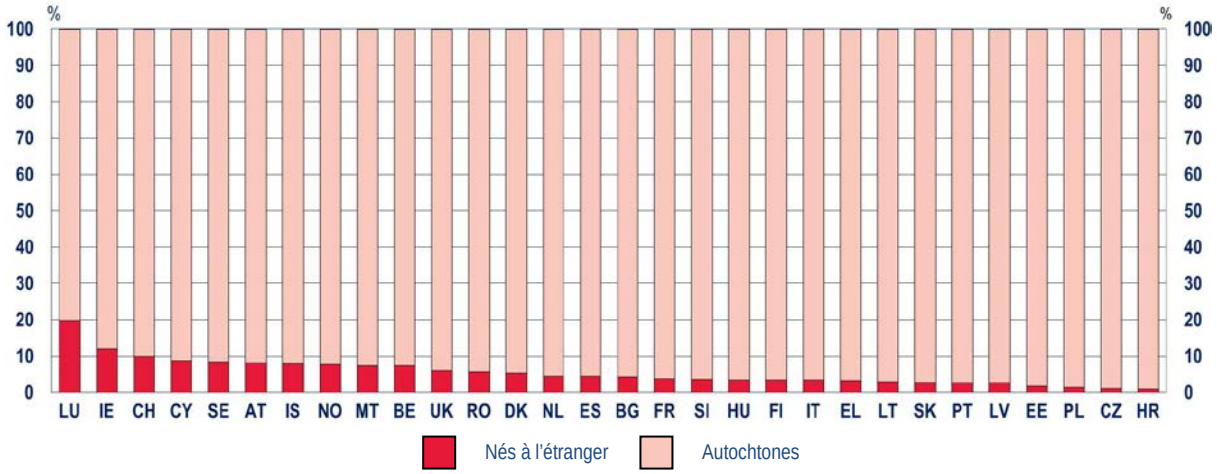
France: données provisoires.

([37]) Pour des informations plus détaillées, voir le rapport trimestriel d'Eurostat sur l'asile: http://ec.europa.eu/eurostat/documents/6049358/7005580/Asylum+quarterly+report+-+Q4+2015.pdf/7c7307b1-a816-439b-a7d9-2d15e6e22e82

Dans presque tous les pays, la proportion d'immigrés de moins de 15 ans est inférieure à 10 %

Comme le montre la figure 14, c'est au Luxembourg que l'on trouve la plus grande proportion de migrants de moins de 15 ans (19,9 %), loin devant l'Irlande, qui occupe la deuxième position (12 %). Ce chiffre apparemment disproportionné au Luxembourg s'explique très probablement par sa faible superficie et par l'afflux considérable de travailleurs migrants hautement qualifiés des pays voisins. Dans presque tous les pays européens, la proportion de migrants dans la catégorie d'âge des moins de 15 ans est inférieure à 10 %. Dans sept pays, cette proportion n'atteint même pas les 3 % (Slovaquie, Portugal, Lettonie, Estonie, Pologne, Tchéquie et Croatie).

Figure 14. Proportion de jeunes de moins de 15 ans nés à l'étranger par rapport aux jeunes de moins de 15 ans autochtones, 2017.



	LU	IE	CH	CY	SE	AT	IS	NO	MT	BE	UK	RO	DK	NL	ES
Nés à l'étranger	19,9	12,0	10,0	8,8	8,5	8,2	8,0	7,7	7,5	7,4	6,0	5,7	5,4	4,6	4,6
Autochtones	80,1	88,0	90,0	91,2	91,5	91,8	92,0	92,3	92,5	92,6	94,0	94,3	94,6	95,4	95,4
	BG	FR	SI	HU	FI	IT	EL	LT	SK	PT	LV	EE	PL	CZ	HR
Nés à l'étranger	4,4	3,9	3,7	3,6	3,5	3,5	3,4	3,1	2,8	2,7	2,6	1,8	1,4	1,1	1,0
Autochtones	95,6	96,1	96,3	96,4	96,5	96,5	96,6	96,9	97,2	97,3	97,4	98,2	98,6	98,9	99,0

Source: Eurostat, population au 1er janvier par groupe d'âge, sexe et pays de naissance [migr_pop3ctb] (données extraites en mai 2018).

Notes spécifiques par pays

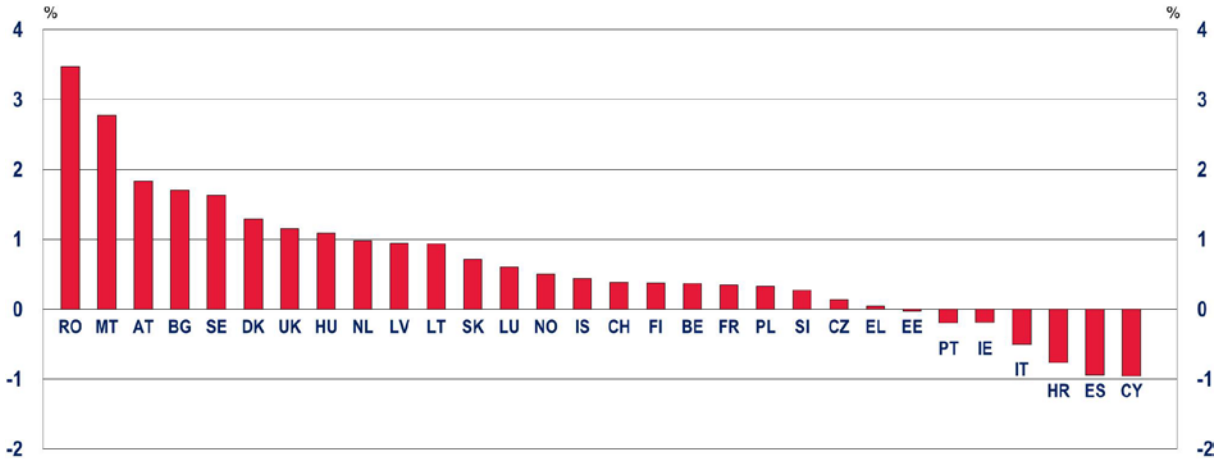
Allemagne: données manquantes.
Liechtenstein: données exclues, car elles concernent des jeunes qui résident au Liechtenstein et possèdent la nationalité liechtensteinoise, mais qui sont nés dans les régions voisines de Suisse ou d'Autriche.

Dans une grande majorité de pays, la proportion de jeunes de moins de 15 ans nés à l'étranger par rapport aux jeunes de moins de 15 ans autochtones a augmenté entre 2014 et 2017

La figure 15 montre l'évolution du nombre de jeunes de moins de 15 ans entre 2014 et 2017. Les plus fortes hausses sur cette période ont été observées en Roumanie (3,5 points de pourcentage) et à Malte (2,8 points de pourcentage). Les diminutions les plus importantes ont quant à elles été observées à Chypre (-1 point de pourcentage), en Espagne (-0,9 point de pourcentage) et en Croatie (-0,8 point de pourcentage).

La plupart des pays ont connu une légère augmentation annuelle, de quelques dixièmes de point de pourcentage seulement. Toutefois, en Roumanie, par exemple, l'augmentation annuelle a été d'au moins 1 point de pourcentage. Des exceptions notables à cette tendance à une sensible hausse sont l'Espagne et l'Italie, où la proportion de migrants a légèrement diminué chaque année, ainsi que le Liechtenstein, où l'augmentation a dépassé les 3 points de pourcentage par an.

Figure 15. Évolution dans la proportion de jeunes de moins de 15 ans nés à l'étranger (en points de pourcentage) entre 2014 et 2017.



RO	MT	AT	BG	SE	DK	UK	HU	NL	LV	LT	SK	LU	NO	IS	CH	FI	BE	FR	PL	SI	CZ	EL	EE	PT	IE	IT	HR	ES	CY
3,5	2,8	1,8	1,7	1,6	1,3	1,2	1,1	1,0	0,9	0,9	0,7	0,6	0,5	0,4	0,4	0,4	0,4	0,3	0,3	0,3	0,1	0,0	0,0	-0,2	-0,2	-0,5	-0,8	-0,9	-1,0

Source: Eurostat, population au 1er janvier par groupe d'âge, sexe et pays de naissance [migr_pop3ctb] (données extraites en mai 2018).

Notes spécifiques par pays

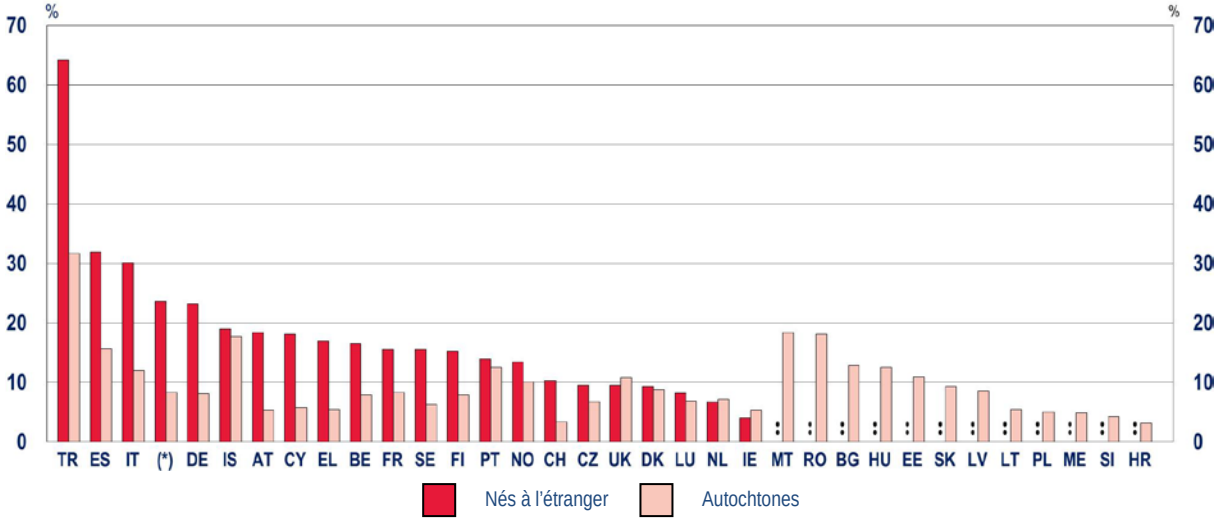
Portugal: données pour 2013 au lieu de 2014.
Liechtenstein: données exclues, car elles concernent des jeunes qui résident au Liechtenstein et possèdent la nationalité liechtensteinoise, mais qui sont nés dans les régions voisines de Suisse ou d'Autriche.

Dans presque tous les pays, le taux d'abandon scolaire est plus élevé chez les jeunes nés à l'étranger que chez les jeunes autochtones

S'agissant des performances scolaires des élèves issus de l'immigration, les données d'enquêtes internationales telles que l'enquête PISA mettent constamment en lumière les préjudices auxquels sont exposés les élèves migrants dans les sociétés européennes. Comme l'indique l'étude PISA de 2015, l'écart entre les élèves migrants et les élèves autochtones en ce qui concerne la proportion d'élèves peu performants est assez important. Dans le domaine des sciences, la différence entre les scores PISA de ces deux groupes se situe entre 25 et 33 points de pourcentage en Suède, aux Pays-Bas, en France, au Danemark, en Belgique, en Grèce, en Autriche et en Slovénie. Bien que les performances des élèves de deuxième génération soient meilleures que celles de la première génération, elles restent inférieures à celles des élèves autochtones. Même si l'on neutralise la variable du statut socio-économique, les étudiants migrants continuent d'accuser un réel retard dans les compétences en sciences (OCDE, 2016).

Comme les élèves migrants sont souvent à la traîne dans des matières scolaires importantes au niveau secondaire inférieur, il n'est pas surprenant que nombre d'entre eux quittent l'éducation ou la formation en n'ayant achevé que l'enseignement secondaire du premier cycle ou moins. La figure 16 compare le taux d'abandon précoce du système d'éducation et de formation chez les jeunes de 18 à 24 ans nés à l'étranger et ce même taux chez les jeunes autochtones. Dans presque tous les pays, le taux d'abandon précoce de la population née à l'étranger est supérieur à celui de la population autochtone, les taux les plus importants étant enregistrés en Turquie (plus de 60 %), puis en Espagne et en Italie (plus de 30 %). Les taux d'abandon les plus faibles sont observés en Irlande (4 %), aux Pays-Bas (6,6 %) et au Luxembourg (8,2 %). Dans deux de ces pays (Irlande et Pays-Bas), le taux d'abandon scolaire est même très légèrement plus faible pour la population née à l'étranger que pour la population autochtone. Le Royaume-Uni entre également dans cette catégorie, avec 9,5 % des élèves nés à l'étranger qui quittent prématurément le système éducatif contre 10,8 % des élèves autochtones.

Figure 16. Abandon précoce de l'éducation et de la formation (APEF), population autochtone et population née à l'étranger,18-24 ans, 2017.



(*) = Macédoine du Nord

	TR	ES	IT	(*)	DE	IS	AT	CY	EL	BE	FR	SE	FI	PT	NO	CH	CZ
Nés à l'étranger	64,1	31,9	30,1	23,6	23,1	19	18,4	18,1	16,9	16,4	15,5	15,5	15,2	13,9	13,4	10,3	9,5
Autochtones	31,6	15,6	12	8,3	8,1	17,7	5,3	5,7	5,4	7,9	8,3	6,2	7,9	12,5	10,1	3,3	6,7
	UK	DK	LU	NL	IE	MT	RO	BG	HU	EE	SK	LV	LT	PL	ME	SI	HR
Nés à l'étranger	9,5	9,3	8,2	6,6	4,0	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:
Autochtones	10,8	8,8	6,8	7,1	5,3	18,4	18,1	12,8	12,5	10,9	9,3	8,6	5,4	5	4,8	4,2	3,1

Source: Eurostat, abandon précoce de l'éducation et de la formation par sexe et pays de naissance [edat_lfse_02] (données extraites en juin 2018)

Note explicative

Sont considérés comme ayant quitté prématurément l'éducation et la formation les jeunes âgés de 18 à 24 ans qui ont achevé au maximum le premier cycle de l'enseignement secondaire (CITE 2) et qui ne poursuivent ni études ni formation. L'indicateur «Abandon précoce de l'éducation et de la formation» est exprimé en pourcentage de la population totale âgée de 18 à 24 ans.

Note spécifique par pays

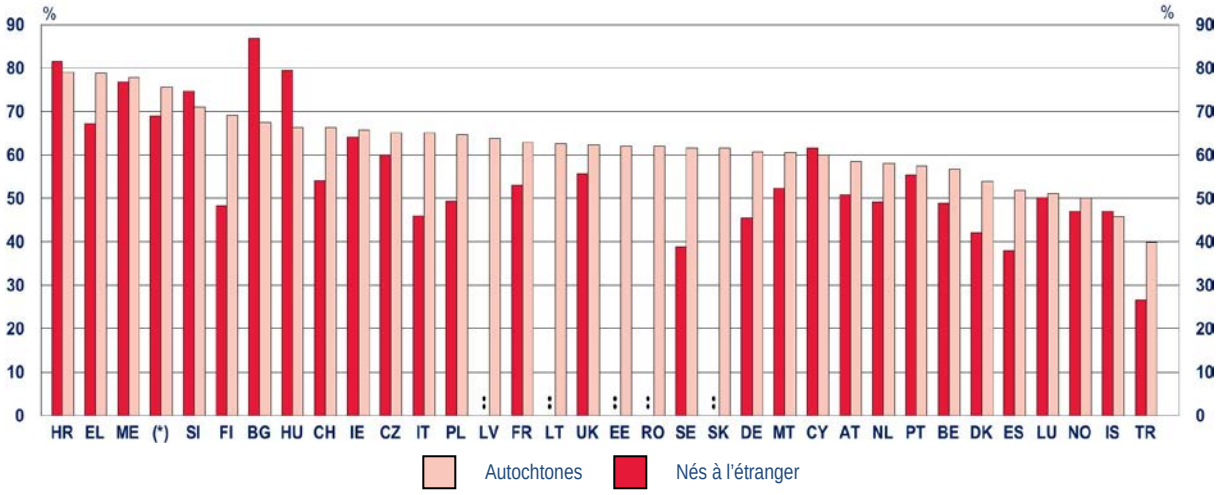
Bulgarie, Estonie, Croatie, Lettonie, Lituanie, Hongrie, Malte, Pologne, Roumanie, Slovaquie, Slovénie, Monténégro: données non disponibles.

Dans une grande majorité de pays, les personnes autochtones sont plus nombreuses que les personnes nées à l'étranger à avoir achevé le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou un cursus post-secondaire non supérieur

Comme nous l'avons vu plus haut, dans la plupart des pays européens, les jeunes issus de l'immigration ont tendance à avoir un niveau d'instruction moins élevé et à quitter l'éducation et la formation plus tôt que leurs pairs autochtones. Cela a également une incidence sur leur parcours éducatif et professionnel ultérieur. La figure 17 compare les niveaux d'instruction des personnes nées à l'étranger et des personnes autochtones âgées de 18 à 24 ans. Elle montre la différence entre la proportion de personnes ayant achevé soit le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, soit un cursus post-secondaire non supérieur chez les jeunes autochtones et les personnes nées à l'étranger. Dans la plupart des pays, les autochtones sont plus nombreux à atteindre ce niveau d'instruction. Les différences les plus importantes (plus de 15 points de pourcentage) sont enregistrées en Suède, en Finlande, en Italie, en Pologne et en Allemagne. En Bulgarie et en Hongrie, en revanche, la proportion des personnes nées à l'étranger ayant achevé le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou un cursus post-secondaire non supérieur est nettement plus élevée que celle des autochtones, avec une différence de 19,3 et 13,2 points de pourcentage respectivement.

Le fait de ne pas avoir terminé le deuxième cycle de l'enseignement secondaire entraîne souvent des difficultés supplémentaires. Bien que cela ne soit pas impossible, il est très difficile d'accéder à l'université sans un diplôme de l'enseignement secondaire supérieur, ce qui se traduit par un désavantage sur le marché du travail.

Figure 17. Pourcentage de personnes nées à l'étranger et de personnes autochtones âgées de 18 à 24 ans ayant achevé le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou un cursus post-secondaire non supérieur (CITE 3-4), 2017.



(*) = Macédoine du Nord

	HR	EL	ME	(*)	SI	FI	BG	HU	CH	IE	CZ	IT	PL	LV	FR	LT	UK
Autochtones	79,0	78,8	77,8	75,6	71,0	69,1	67,5	66,3	66,3	65,7	65,1	65	64,7	63,8	62,9	62,6	62,3
Nés à l'étranger	81,5	67,2	76,8	68,9	74,6	48,3	86,8	79,5	54	64,1	60	46	49,4	:	53,0	:	55,7
	EE	RO	SE	SK	DE	MT	CY	AT	NL	PT	BE	DK	ES	LU	NO	IS	TR
Autochtones	62,1	62,1	61,6	61,5	60,6	60,5	60	58,4	58	57,4	56,7	53,9	51,8	51,1	50,0	45,7	39,9
Nés à l'étranger	:	:	38,8	:	45,5	52,4	61,5	50,8	49,2	55,3	48,9	42,1	37,9	50,1	47,0	47,0	26,6

Source: Eurostat, population par niveau d'instruction, sexe, âge et pays de naissance (%) [edat_lfs_9912] (données extraites en juin 2018)

Note spécifique par pays

Slovénie: il n'existe pas de niveau post-secondaire non supérieur.

Sentiment d'appartenance et harcèlement à l'école – expériences des élèves issus de l'immigration

Le bien-être mental, émotionnel et physique des élèves a une incidence sur leur capacité à établir des relations harmonieuses et durables ainsi qu'à nourrir la motivation nécessaire pour apprendre et obtenir de bons résultats à l'école. Le sentiment d'appartenance est un besoin humain fondamental (Maslow, 1943): tout individu a besoin, pour se développer, de se sentir accepté et respecté par les autres et d'avoir sa place dans la communauté. L'appartenance à la communauté scolaire, c'est-à-dire le fait d'être accepté et valorisé par ses pairs et ses enseignants, ainsi que le fait d'avoir des amis sont d'une importance capitale pour que les adolescents se sentent bien à l'école et puissent s'épanouir (Allen & Kern, 2017). Le sentiment d'appartenance contribue à accroître la confiance en soi et la motivation scolaire, mais aussi à réduire l'anxiété liée à l'école (Goodenow, 1993). Pour les élèves issus de l'immigration et ceux qui parlent à la maison une langue différente de la langue d'instruction, le sentiment d'appartenance est particulièrement important pour réussir leur intégration au sein de leur communauté scolaire et, en définitive, réaliser leur potentiel.

Le bien-être et le sentiment de sécurité des élèves font l'objet de plusieurs enquêtes internationales à grande échelle. Le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) 2015 (OCDE, 2018), l'enquête internationale sur l'évolution de la littératie (PIRLS) 2016 ([38]) et l'étude internationale sur le civisme et la citoyenneté (ICCS) 2016 ([39]) se sont également intéressés au bien-être des élèves et à leurs expériences de harcèlement (voir les figures 18 à 21). Ces études fournissent des informations sur le bien-être des élèves autochtones et de ceux nés à l'étranger, mais aussi sur ce même sentiment chez ceux qui

([38]) https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/index.html

([39]) https://iccs.iea.nl/home.html

parlent la langue d'instruction et ceux qui ne la parlent pas. En effet, quelque 3,9 % des élèves européens de 4e année ayant participé à l'enquête PIRLS 2016 ([40]) étaient nés dans un autre pays et environ 15,9 % d'entre eux parlaient, à la maison, une langue différente de la langue d'instruction utilisée à l'école ([41]). En ce qui concerne l'ICCS 2016, 6,3 % des élèves de 8e année avaient déclaré être nés à l'étranger et 13,7 % d'entre eux ne parlaient pas la langue d'instruction à la maison. Comme l'indiquent les figures 13 et 14, les niveaux d'immigration varient d'un pays à l'autre.

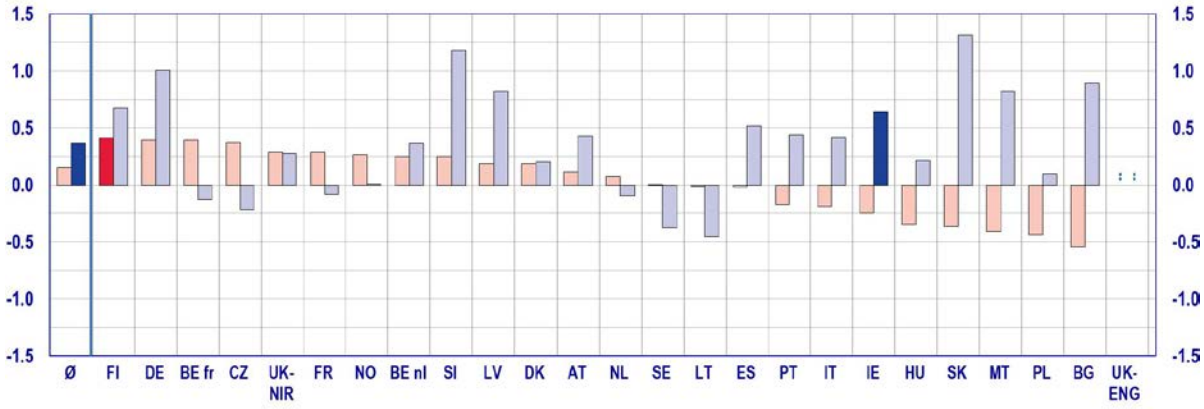
Dans l'enseignement primaire, les élèves qui parlent la langue d'instruction à la maison disent éprouver un sentiment d'appartenance plus fort et semblent moins souvent victimes de harcèlement à l'école

L'enquête PIRLS 2016 contenait une série de questions visant à évaluer le sentiment d'appartenance des élèves à leur communauté scolaire, c'est-à-dire la mesure dans laquelle ils se sentent appréciés par leurs enseignants et sont fiers de leur école. Une deuxième série de questions visait à savoir si les élèves avaient été victimes d'une quelconque forme de harcèlement de la part de leurs pairs (commérages malveillants, exclusion des groupes d'activités ou d'amis, agressions physiques, etc.)

La figure 18 montre que le sentiment d'appartenance à une communauté scolaire et les expériences de harcèlement ne varient pas de manière significative selon que les élèves sont nés dans le pays ou non. Presque aucun des écarts observés n'est significativement différent de zéro d'un point de vue statistique.

Il n'y a que dans deux pays que des différences statistiquement significatives peuvent être observées. En Finlande, les élèves de 4e année nés à l'étranger rapportent un sentiment d'appartenance plus fort que les élèves autochtones. En Irlande, les élèves nés à l'étranger sont plus souvent victimes de harcèlement à l'école que les autochtones.

Figure 18. Différences dans le sentiment d'appartenance à la communauté scolaire et dans les expériences de harcèlement par les pairs entre les élèves de 4e année nés à l'étranger et les autochtones, 2016.



Valeurs positives: les élèves nés à l'étranger rapportent un sentiment d'appartenance à la communauté scolaire plus fort ou se disent plus souvent victimes de harcèlement

Valeurs négatives: les élèves nés à l'étranger rapportent un sentiment d'appartenance à la communauté scolaire moins fort ou se disent moins souvent victimes de harcèlement

Ø = correspond à la moyenne des 25 systèmes éducatifs européens participant à l'enquête.

	Différences statistiquement significatives	Différences NON statistiquement significatives
Sentiment d'appartenance à la communauté scolaire		
Expérience de harcèlement		

Source: Eurydice, sur la base de l'enquête PIRLS 2016.

([40]) Élèves participant dans les 22 pays européens couverts.

([41]) Ces données couvrent également les locuteurs des langues minoritaires du pays.

Note explicative (figure 18)

La figure illustre les différences entre les personnes nées à l'étranger et les autochtones en ce qui concerne les indices synthétiques suivants:

le **sentiment d'appartenance à la communauté scolaire** – calculé à partir des réponses des élèves aux énoncés proposés sous la question «Que penses-tu de ton école?» – «J'aime être à l'école», «Je me sens en sécurité quand je suis à l'école», «J'ai l'impression d'appartenir à cette école», «Les enseignants de mon école sont justes envers moi» et «Je suis fier/fière de fréquenter cette école». Les possibilités de réponse comprenaient «Tout à fait d'accord», «Plutôt d'accord», «Plutôt pas d'accord» et «Pas du tout d'accord» (G12 du questionnaire contextuel «Questionnaire de l'élève» de l'enquête PIRLS);

les **expériences de harcèlement** – estimées à partir des réponses à la question «Au cours de l'année écoulée, combien de fois d'autres élèves de ton école t'ont-ils fait subir les choses suivantes (y compris par texto ou sur l'internet)?» – «Se moquer de moi ou m'insulter», «M'exclure de leurs jeux ou activités», «Répandre des mensonges à mon propos», «Me voler quelque chose», «Me frapper ou me blesser (par exemple en me bousculant, en me frappant, en me donnant des coups de pied)», «Me faire faire des choses que je ne voulais pas faire», «Partager des informations embarrassantes à mon sujet» et «Me menacer». Les possibilités de réponse comprenaient «Au moins une fois par semaine», «Une ou deux fois par mois», «Quelques fois par an» et «Jamais» (G13 du questionnaire contextuel «Questionnaire de l'élève» de l'enquête PIRLS).

Les données relatives au pays de naissance sont fondées sur les réponses fournies par les parents des élèves à la question 3A du questionnaire «Apprentissage de la lecture» de l'enquête PIRLS. L'expression «élèves autochtones» fait référence aux élèves qui sont nés dans le pays où ils sont scolarisés. L'expression «élèves nés à l'étranger» désigne les élèves qui sont nés dans un autre pays que celui où ils sont scolarisés (voir le tableau 2 en annexe).

La figure montre les valeurs après neutralisation de la variable relative à l'origine socio-économique des élèves. Voir les notes techniques et le tableau 3 en annexe.

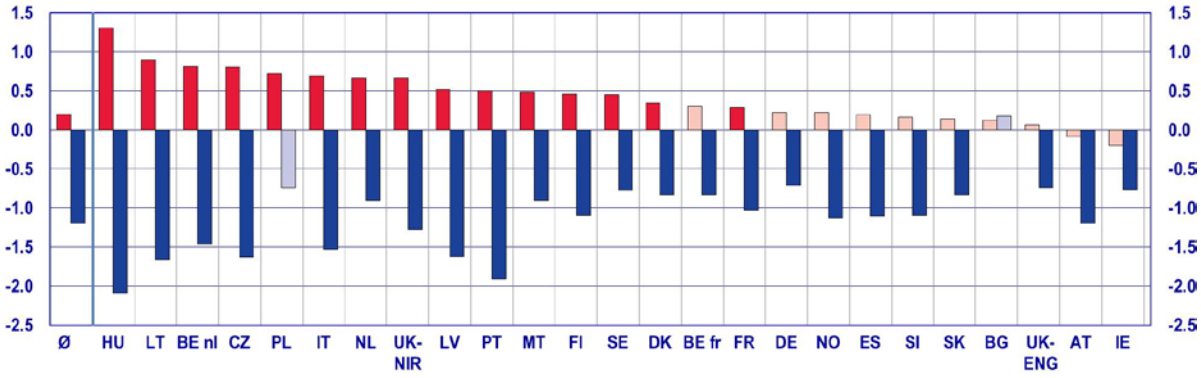
Les systèmes éducatifs sont classés par ordre décroissant de différence d'indice entre le sentiment d'appartenance à la communauté scolaire des élèves nés à l'étranger et des autochtones. Tous les indices de cohérence interne (alpha de Cronbach) sont égaux ou supérieurs à 0,70 pour la question G12 et égaux ou supérieurs à 0,80 pour la question G13.

Note spécifique par pays

Royaume-Uni (Angleterre): données non disponibles. Le Royaume-Uni (Angleterre) n'a pas administré le questionnaire «Apprentissage de la lecture» de l'enquête PIRLS.

En revanche, la figure 19 fait apparaître des différences plus marquées dans le sentiment d'appartenance et les expériences de harcèlement selon la langue parlée à la maison. Les élèves de 4e année qui parlent la langue d'instruction à la maison rapportent habituellement un sentiment d'appartenance plus fort et semblent moins souvent victimes de harcèlement à l'école que ceux qui parlent une autre langue, et ce dans presque tous les systèmes éducatifs. Il convient toutefois de noter que cet indicateur ne tient pas compte du lieu de naissance. Autrement dit, le groupe des élèves qui ne parlent pas la langue d'instruction à la maison englobe les élèves nés à l'étranger, les élèves de deuxième génération qui parlent une autre langue à la maison et les élèves qui parlent une langue minoritaire (Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2017a).

Figure 19. Différences dans le sentiment d'appartenance à la communauté scolaire et dans les expériences de harcèlement par les pairs entre les élèves de 4e année qui parlent la langue d'instruction à la maison et ceux qui parlent une autre langue, 2016.



Valeurs positives: les élèves qui parlent la langue d'instruction à la maison disent éprouver un sentiment d'appartenance plus fort ou se disent plus souvent victimes de harcèlement à l'école

Valeurs négatives: les élèves qui parlent la langue d'instruction à la maison disent éprouver un sentiment d'appartenance moins fort et se disent moins souvent victimes de harcèlement à l'école

Ø = correspond à la moyenne des 25 systèmes éducatifs européens participant à l'enquête.

	Différences statistiquement significatives	Différences NON statistiquement significatives
Sentiment d'appartenance à la communauté scolaire		
Expérience de harcèlement		

Source: Eurydice, sur la base de l'enquête PIRLS 2016.

Notes explicatives (Figure 19)

La figure illustre les différences entre les personnes qui parlent la langue d'instruction à la maison et ceux qui parlent une autre langue en ce qui concerne les indices synthétiques calculés sur la base des réponses aux questions G12 et G13 du questionnaire contextuel «Questionnaire de l'élève» de l'enquête PIRLS (voir les notes explicatives en dessous de la figure 18). Les données concernant la langue parlée à la maison s'appuient sur les réponses à la question G3 du «Questionnaire de l'élève» de l'enquête PIRLS (voir le tableau 4 en annexe).

La figure montre les valeurs après neutralisation de la variable relative à l'origine socio-économique des élèves. Voir les notes techniques et le tableau 5 en annexe.

Les systèmes éducatifs sont classés par ordre décroissant de différence d'indice entre le sentiment d'appartenance à la communauté scolaire des élèves qui parlent toujours ou presque toujours la langue d'instruction à la maison et ceux qui la parlent parfois ou jamais. Tous les indices de cohérence interne (alpha de Cronbach) sont égaux ou supérieurs à 0,70 pour la question G12 et égaux ou supérieurs à 0,80 pour la question G13.

En ce qui concerne le sentiment d'appartenance des élèves à leur communauté scolaire, les plus grandes différences peuvent être observées en Hongrie, en Lituanie, en Belgique (communauté flamande) et en Tchéquie. Dans ces pays, les élèves qui parlent la langue d'instruction se sentent nettement mieux que ceux qui ne la parlent pas. Les différences (statistiquement significatives) les plus faibles sont enregistrées en France et au Danemark. S'agissant des expériences de harcèlement, les élèves qui ne parlent pas la langue d'instruction à la maison sont plus souvent victimes de harcèlement que les autres. C'est particulièrement vrai en Hongrie, au Portugal, en Lituanie, en Tchéquie, en Lettonie et en Italie. La différence entre les deux groupes est plus faible (bien que statistiquement significative) en Allemagne et au Royaume-Uni (Angleterre). Il est intéressant de noter que les différences relatives au harcèlement sont légèrement plus marquées que celles concernant le sentiment d'appartenance à la communauté scolaire. Elles sont aussi significativement différentes de zéro dans presque tous les pays.

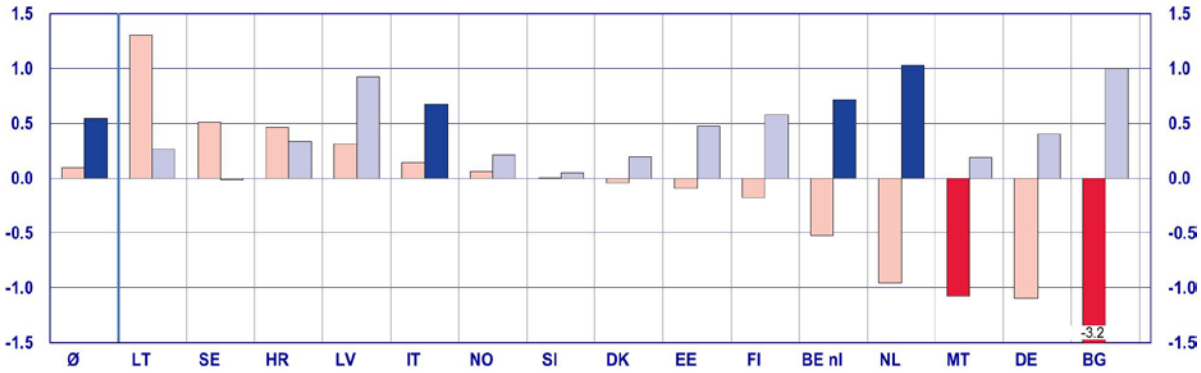
Au vu des données présentées dans les deux figures ci-dessus (figures 18 et 19), on peut conclure qu'il existe des différences dans le sentiment d'appartenance ressenti par les élèves de 4e année et dans leurs expériences de harcèlement selon qu'ils parlent ou non la langue d'instruction, mais qu'il n'existe pas de réelle différence selon qu'ils sont nés dans le pays de l'enquête ou dans un pays étranger. En Irlande, les élèves qui sont nés à l'étranger et qui ne parlent pas la langue d'instruction à la maison semblent légèrement plus souvent victimes de harcèlement que leurs pairs.

Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, les différences relatives aux actes de harcèlement subis par les élèves qui parlent la langue d'instruction à la maison et ceux qui ne la parlent pas sont plus faibles que dans l'enseignement primaire

L'Étude internationale sur le civisme et la citoyenneté (ICCS) 2016 a posé à des élèves de 8e année les mêmes questions que celles posées par l'enquête PIRLS 2016 aux élèves de 4e année – à propos de leur sentiment d'appartenance à la communauté scolaire et à leur expérience de harcèlement. La figure 20 présente les différences dans le sentiment d'appartenance à la communauté scolaire et dans les expériences de harcèlement entre les élèves nés à l'étranger et les autochtones. Rares sont les systèmes éducatifs où des différences statistiquement significatives peuvent être observées. Plus précisément, en Bulgarie et à Malte, les élèves de 8e année nés à l'étranger rapportent un sentiment d'appartenance à la communauté scolaire plus faible que leurs pairs nés dans le pays de scolarisation. C'est en Bulgarie que la différence entre les deux groupes est la plus marquée.

Sur les 15 systèmes éducatifs européens participant à l'enquête, il n'y a qu'aux Pays-Bas, en Belgique (communauté flamande) et en Italie que les élèves de 8e année nés à l'étranger disent avoir subi une forme de harcèlement de la part de leurs pairs plus souvent que les élèves autochtones.

Figure 20: Différences dans le sentiment d'appartenance à la communauté scolaire et dans les expériences de harcèlement par les pairs entre les élèves de 8e année nés à l'étranger et les autochtones, 2016



Valeurs positives: les élèves nés à l'étranger rapportent un sentiment d'appartenance plus fort ou se disent plus souvent victimes de harcèlement

Valeurs négatives: les élèves nés à l'étranger rapportent un sentiment d'appartenance plus faible ou se disent moins souvent victimes de harcèlement

Ø = correspond à la moyenne des 15 systèmes éducatifs européens participant à l'enquête.

	Différences statistiquement significatives	Différences NON statistiquement significatives
Sentiment d'appartenance à la communauté scolaire		
Expérience de harcèlement		

Source: Eurydice, sur la base de l'enquête ICCS 2017.

Note explicative

La figure illustre les différences entre les personnes nées à l'étranger et les autochtones en ce qui concerne les indices synthétiques suivants:

le **sentiment d'appartenance à la communauté scolaire** – calculé à partir des réponses des élèves à la question «Dans quelle mesure es-tu d'accord ou pas d'accord avec les affirmations suivantes concernant les enseignants et les élèves de ton école?» – «La plupart de mes enseignants me traitent équitablement», «Les élèves s'entendent bien avec la plupart des enseignants», «La plupart des enseignants veillent au bien-être des élèves», «La plupart de mes enseignants écoutent ce que j'ai à dire», «Si j'ai besoin d'une aide supplémentaire, mes enseignants me la fournissent», «La plupart des enseignants tentent de protéger les élèves contre le harcèlement», «La plupart des élèves de mon école se traitent avec respect», «La plupart des élèves de mon école s'entendent bien entre eux», «Mon école est un endroit où les élèves se sentent en sécurité», «J'ai peur d'être la cible de harcèlement par les autres élèves». Les possibilités de réponse comprenaient «Tout à fait d'accord», «Plutôt d'accord», «Plutôt pas d'accord» et «Pas du tout d'accord» (Q19 du questionnaire contextuel «Questionnaire de l'élève» de l'enquête ICCS);

les **expériences de harcèlement** – estimées à partir des réponses à la question «Au cours des trois derniers mois, combien de fois as-tu vécu la situation suivante dans ton école?» – «Un élève t'a appelé par un surnom offensant», «Un élève a dit des choses à ton propos dans le but de faire rire les autres», «Un élève a menacé de te faire du mal», «Tu as été agressé physiquement par un autre élève», «Un élève a volontairement cassé quelque chose t'appartenant», «Un élève a publié des photos ou des textes offensants à ton propos sur l'internet». Les possibilités de réponse comprenaient «5 fois ou plus», «2 à 4 fois», «Une fois», «Jamais» (Q20 du questionnaire contextuel «Questionnaire de l'élève» de l'enquête ICCS).

Les données relatives au pays de naissance sont fondées sur les réponses fournies par les élèves à la question Q4 du «Questionnaire de l'élève» de l'enquête ICCS. L'expression «élèves autochtones» fait référence aux élèves qui sont nés dans le pays où ils sont scolarisés. L'expression «élèves nés à l'étranger» désigne les élèves qui sont nés dans un autre pays que celui où ils sont scolarisés (voir le tableau 6 en annexe).

La figure montre les valeurs après neutralisation de la variable relative à l'origine socio-économique des élèves. Voir les notes techniques et le tableau 7 en annexe.

Les systèmes éducatifs sont classés par ordre décroissant de différence d'indice entre le sentiment d'appartenance à la communauté scolaire des élèves nés à l'étranger et des autochtones. Tous les indices de cohérence interne (alpha de Cronbach) sont égaux ou supérieurs à 0,80 pour la question Q19 et égaux ou supérieurs à 0,70 pour la question Q20.

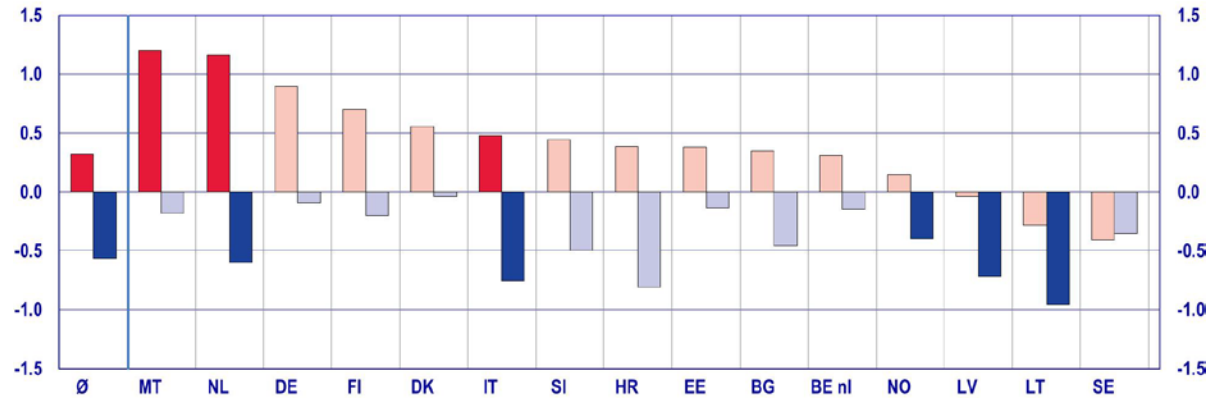
Note spécifique par pays

Allemagne: les données concernent la région de Rhénanie-du-Nord – Westphalie.

La figure 21 montre les différences dans le sentiment d'appartenance à la communauté scolaire et dans les expériences en matière de harcèlement entre les élèves de 8e année qui parlent la langue d'instruction à la maison et ceux qui parlent une autre langue. Les différences ne sont statistiquement significatives que dans quelques pays. À Malte, aux Pays-Bas et en Italie, ceux qui parlent la langue d'instruction à la maison se sentent nettement mieux à l'école que ceux qui ne la parlent pas. En ce qui concerne les expériences de harcèlement, les élèves qui ne parlent pas la langue d'instruction à la maison sont davantage susceptibles d'être victimes de harcèlement que les autres en Lituanie, en Italie, en Lettonie et aux Pays-Bas.

À Malte, tant les élèves nés à l'étranger que ceux qui ne parlent pas la langue d'instruction à la maison rapportent un sentiment d'appartenance à la communauté scolaire plus faible que leurs pairs. En Italie et aux Pays-Bas, aussi bien les élèves de 8e année qui sont nés à l'étranger que ceux qui ne parlent pas la langue d'instruction à la maison sont davantage confrontés à des situations de harcèlement que les autres.

Figure 21. Différences dans le sentiment d'appartenance à la communauté scolaire et dans les expériences de harcèlement par les pairs entre les élèves de 8e année qui parlent la langue d'instruction à la maison et ceux qui parlent une autre langue, 2016.



Valeurs positives: les élèves qui parlent la langue d'instruction à la maison disent éprouver un sentiment d'appartenance plus fort ou se disent plus souvent victimes de harcèlement à l'école

Valeurs négatives: les élèves qui parlent la langue d'instruction à la maison disent éprouver un sentiment d'appartenance moins fort et se disent moins souvent victimes de harcèlement à l'école

Ø = correspond à la moyenne des 15 systèmes éducatifs européens participant à l'enquête.

	Différences statistiquement significatives	Différences NON statistiquement significatives
Sentiment d'appartenance à la communauté scolaire		
Expérience de harcèlement		

Source: Eurydice, sur la base de l'enquête ICCS 2016.

Note explicative

La figure illustre les différences entre les personnes qui parlent la langue d'instruction à la maison et ceux qui parlent une autre langue en ce qui concerne les indices synthétiques calculés sur la base des réponses aux questions Q19 et Q20 du questionnaire contextuel «Questionnaire de l'élève» de l'enquête ICCS (voir les notes explicatives de la figure 20). Les données concernant la langue parlée à la maison s'appuient sur les réponses à la question Q5 du «Questionnaire de l'élève» de l'enquête ICCS (voir le tableau 8 en annexe).

La figure montre les valeurs après neutralisation de la variable relative à l'origine socio-économique des élèves. Voir les notes techniques et le tableau 9 en annexe.

Les systèmes éducatifs sont classés par ordre décroissant de différence d'indice entre le sentiment d'appartenance à la communauté scolaire des élèves qui parlent toujours ou presque toujours la langue d'instruction à la maison et ceux qui la parlent parfois ou jamais.

Note spécifique par pays

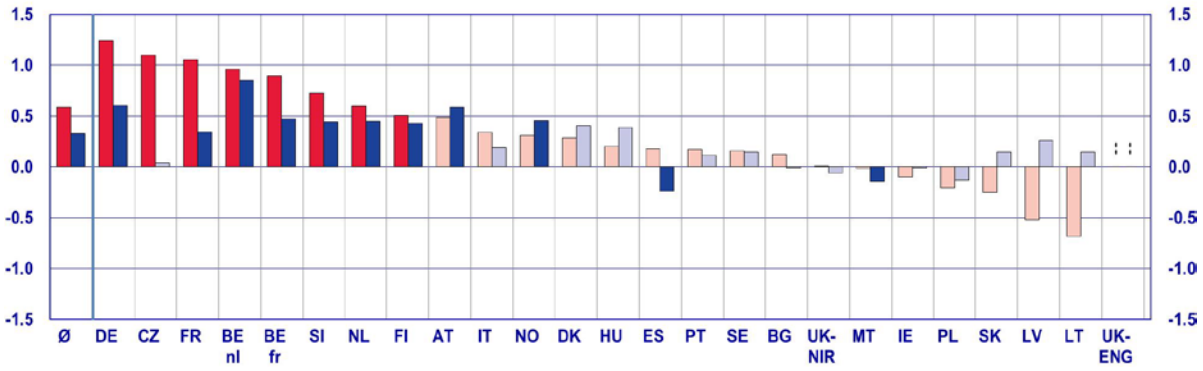
Allemagne: les données concernent la région de Rhénanie-du-Nord – Westphalie.

Les parents des élèves nés à l'étranger et de ceux qui ne parlent pas la langue d'instruction à la maison ont une meilleure opinion de l'école où leur enfant est scolarisé

Le bien-être des élèves à l'école dépend également de la perception et des attitudes de leurs parents vis-à-vis de l'établissement, du cursus et de l'enseignement (Trasberg & Kong, 2017; Smit & Driesser & Sluiter & Sleegers, 2007). La manière dont les parents perçoivent l'école peut être influencée par plusieurs facteurs, parmi lesquels les discussions avec leurs enfants, les autres parents et le personnel de l'école, les résultats scolaires de leurs enfants, leur niveau global d'information à propos du système éducatif et leur propre expérience. Dans le cas des enfants issus de l'immigration, le niveau actuel d'intégration des parents dans la société peut également influencer l'opinion de ces derniers.

La figure 22 illustre les variations constatées dans l'appréciation que les parents ont de l'école selon que leur enfant est né dans le pays de l'enquête ou non, et selon qu'il parle ou non la langue d'instruction à la maison.

Figure 22. Différences dans la perception que les parents ont de l'école de leur enfant, en fonction du pays de naissance et de la langue parlée à la maison, 2016.



Valeurs positives: les parents des élèves nés à l'étranger et de ceux qui ne parlent pas la langue d'instruction à la maison ont une opinion plus positive de l'école où leur enfant est scolarisé

Valeurs négatives: les parents des élèves nés à l'étranger et de ceux qui ne parlent pas la langue d'instruction à la maison ont une opinion moins positive de l'école où leur enfant est scolarisé

Ø = correspond à la moyenne des 25 systèmes éducatifs européens participant à l'enquête.

	Différences statistiquement significatives	Différences NON statistiquement significatives
Différences entre les parents des élèves nés à l'étranger et les parents des élèves autochtones		
Différences entre les parents des élèves qui parlent la langue d'instruction à la maison et les parents des élèves qui parlent une autre langue		

Source: Eurydice, sur la base de l'enquête PIRLS 2016.

Note explicative

La figure examine les indices synthétiques relatifs à la perception qu'ont les parents de l'école de leur enfant et illustre les différences observées à cet égard entre les parents d'élèves nés à l'étranger et les parents d'élèves autochtones, ainsi qu'entre les parents des élèves qui parlent la langue d'instruction à la maison et les parents de ceux qui parlent une autre langue. Ces indices synthétiques sont calculés sur la base des réponses aux affirmations proposées sous la question «Que pensez-vous de l'école de votre enfant?» – «L'école de mon enfant m'inclut suffisamment dans l'éducation de mon enfant», «L'école de mon enfant offre un environnement sûr», «L'école de mon enfant se soucie de l'évolution scolaire de ce dernier», «L'école de mon enfant m'informe suffisamment des progrès de ce dernier», «L'école de mon enfant applique des normes élevées en matière d'enseignement», «L'école de mon enfant aide ce dernier à améliorer ses compétences de lecture». Les possibilités de réponse comprenaient «Tout à fait d'accord», «Plutôt d'accord», «Plutôt pas d'accord» et «Pas du tout d'accord» (Q9 du questionnaire contextuel des parents «Apprentissage de la lecture» de l'enquête PIRLS 2016).

Les données relatives au pays de naissance sont fondées sur les réponses fournies par les parents des élèves à la question 3A du questionnaire «Apprentissage de la lecture» de l'enquête PIRLS. L'expression «élèves autochtones» fait référence aux élèves qui sont nés dans le pays où ils sont scolarisés. L'expression «élèves nés à l'étranger» désigne les élèves qui sont nés dans un autre pays que celui où ils sont scolarisés (voir le tableau 2 en annexe).

Les données concernant la langue parlée à la maison s'appuient sur les réponses à la question G3 du «Questionnaire de l'élève» de l'enquête PIRLS (voir le tableau 4 en annexe).

La figure montre les valeurs après neutralisation de la variable relative à l'origine socio-économique des élèves. Voir les notes techniques et le tableau 10 en annexe.

Les systèmes éducatifs sont classés par ordre décroissant de différence d'indice entre la perception qu'ont les parents des enfants nés dans un autre pays et celle des parents des enfants nés dans le pays de l'enquête.

Note spécifique par pays

Royaume-Uni (Angleterre): données non disponibles, car le Royaume-Uni (Angleterre) n'a pas administré le questionnaire «Apprentissage de la lecture» de l'enquête PIRLS.

Dans environ la moitié des systèmes éducatifs participants, les parents des élèves nés à l'étranger ont une opinion plus favorable de l'école de leur enfant que les parents des élèves autochtones. C'est le cas en Allemagne, en Tchéquie, en France, en Belgique (communautés flamande et française), en Slovénie, aux Pays-Bas et en Finlande.

Lorsqu'on examine les différences en fonction de la langue parlée à la maison, les parents dont les enfants ne parlent pas la langue d'instruction à la maison ont eux aussi tendance à avoir une vision plus positive de

l'établissement fréquenté par leur enfant. C'est le cas dans neuf systèmes éducatifs (Belgique – Communauté flamande, Allemagne, Belgique – Communauté française, Pays-Bas, Autriche, Norvège, Slovénie, Finlande et France). En revanche, en Espagne et à Malte, les parents des élèves qui ne parlent pas la langue d'instruction à la maison ont une appréciation moins positive de l'école que les parents des autres enfants. Il est intéressant de noter que, dans plusieurs de ces pays, une proportion relativement élevée d'élèves ne parlent pas la langue d'instruction à la maison (voir le tableau 4 en annexe).

Cette perception plus positive de l'école par les parents des élèves de 4e année qui sont nés à l'étranger et de ceux qui ne parlent pas la langue d'instruction à la maison est quelque peu contraire à l'opinion publique habituelle. Cependant, elle peut en fait donner aux écoles et aux décideurs politiques l'occasion d'impliquer davantage les parents de ces élèves dans l'éducation de leurs enfants. Comme indiqué plus haut, de nombreuses études ont prouvé que la participation des parents à la vie scolaire pouvait pousser les enfants à mieux réussir à l'école et renforcer leur sentiment d'appartenance (voir aussi les chapitres 3.3 et II.3.4). Pour tirer parti de cette possibilité, il pourrait être nécessaire d'examiner plus avant les raisons pour lesquelles les parents des élèves nés à l'étranger et de ceux qui ne parlent pas la langue d'instruction à la maison ont une meilleure opinion de l'école que les autres: ce résultat est-il dû à une communication efficace entre les écoles et ces parents, ou à des facteurs culturels ou, plus simplement, à un manque d'informations quant aux performances de leurs enfants et à la qualité de l'enseignement?

Les directeurs des écoles avec une forte proportion d'élèves ne parlant pas la langue d'instruction à la maison rapportent une participation parentale plus faible

En ce qui concerne la participation effective des parents à la vie scolaire, l'enquête PIRLS 2016 révèle que les parents ne participent très activement dans aucun des systèmes éducatifs européens. À l'échelle européenne et d'après les perceptions des directeurs d'école, la participation des parents dans l'éducation de leur enfant est considérée comme «moyenne» (voir les notes explicatives de la figure 23).

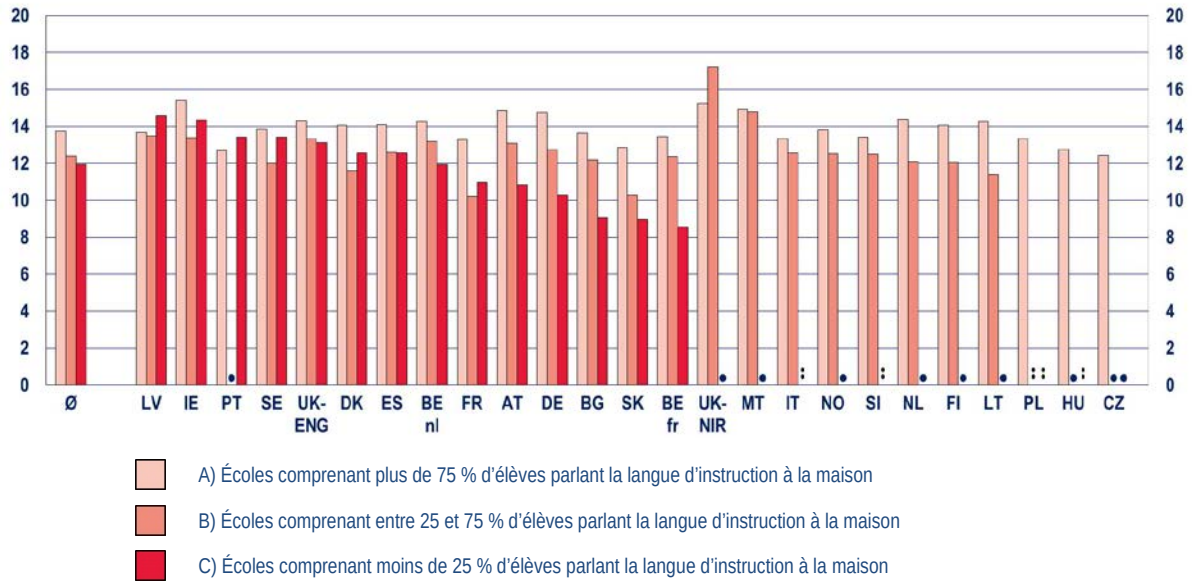
On constate toutefois quelques différences entre les écoles. La figure 23 représente l'implication parentale, telle qu'elle est perçue par les directeurs d'écoles, dans les établissements où différents pourcentages d'élèves parlent la langue d'instruction à la maison. Le score moyen attribué à l'implication parentale dans les écoles comprenant plus de 75 % (A), entre 25 et 75 % (B) et moins de 25 % (C) d'élèves qui parlent la langue d'instruction à la maison est présenté pour chaque système éducatif participant, aux côtés de la moyenne européenne. Le tableau qui accompagne la figure montre les différences entre le score moyen des écoles qui comprennent un pourcentage élevé (plus de 75 %) d'élèves parlant la langue d'instruction à la maison, celui des écoles mixtes (25 à 75 %) et celui des écoles comportant moins de 25 % de ces élèves.

La majorité des élèves des systèmes éducatifs européens fréquentent des écoles qui comportent au moins 75 % d'élèves parlant la langue d'instruction à la maison. Il n'y a que dans une poignée de systèmes éducatifs que 10 % des élèves ou plus fréquentent des écoles où moins d'un quart des élèves parlent la langue d'instruction à la maison (Belgique – Communauté flamande, Bulgarie, Allemagne, Lettonie, Autriche et Royaume-Uni – Angleterre) (voir le tableau 11 en annexe). La figure se fonde sur le principe que l'utilisation d'une langue autre que celle de l'instruction à la maison constitue un indicateur approximatif d'un passé migratoire. Cependant, il convient de garder à l'esprit que, dans certains pays, il arrive que la proportion d'élèves migrants soit faible (voir la figure 13 et le tableau 2 de l'annexe), alors même que la proportion de ceux qui ne parlent pas la langue d'instruction à la maison est élevée. C'est le cas, par exemple, lorsque des minorités nationales ou linguistiques parlent à la maison une langue différente de la langue d'instruction. Par exemple, en Bulgarie, la proportion d'élèves ayant participé à l'enquête PIRLS 2016 qui étaient nés dans un autre pays s'élevait à 2,31 %, tandis qu'ils étaient 19,2 % à fréquenter des écoles comprenant moins de 25 % d'élèves parlant la langue d'instruction à la maison. De même, en Lettonie, la proportion d'élèves nés à l'étranger ayant participé à l'enquête PIRLS 2016 était de 1,44 %, tandis que 23,78 % des sondés fréquentaient des écoles comprenant moins de 25 % d'élèves parlant la langue d'instruction à la maison (voir le tableau 12 en annexe).

La figure 23 révèle que les directeurs d'école perçoivent une moins grande implication des parents dans les écoles où le pourcentage d'élèves parlant la langue d'instruction à la maison est plus faible. C'est le cas en

Belgique (Communauté flamande), en Bulgarie, en Allemagne, en Espagne et en Autriche (avec, pour chacun de ces pays, des différences significatives d'un point de vue statistique). Au Danemark et en France, l'implication parentale est également plus faible dans les écoles comprenant entre 25 et 75 % d'élèves parlant la langue d'instruction à la maison que dans les écoles comprenant plus de 75 % de ces élèves. Cependant, les directeurs d'école estiment que l'implication des parents est plus forte dans les écoles où moins d'un quart des élèves parlent la langue d'instruction à la maison que dans les écoles mixtes (c'est-à-dire celles où cette proportion se situe entre 25 et 75 %).

Figure 23. Implication des parents dans l'éducation de leur enfant selon les directeurs d'école, scores moyens, 2016.



Ø = correspond à la moyenne des 25 systèmes éducatifs européens participant à l'enquête.

● = indique que cette catégorie englobe moins de 30 élèves ou moins de 5 écoles.

	Ø	BE fr	BE nl	BG	CZ	DK	DE	IE	ES	FR	IT	LV	LT
Différence entre A et B	1,35	1,08	1,09	1,45	●	2,45	2,01	2,04	1,50	3,11	0,78	0,21	●-
Différence entre A et C	1,82	4,90	2,33	4,60	●	1,51	4,47	1,10	1,54	2,30	:	-0,91	●

	HU	MT	NL	AT	PT	SI	SK	FI	SE	UK-ENG	UK-NIR	NO
Différence entre A et B	●	0,14	2,33	1,76	●	0,93	2,59	2,01	1,85	1,00	-1,97	1,29
Différence entre A et C	:	●	●	4,03	-0,74	:	3,90	●	0,45	1,18	●	●

Les différences statistiquement significatives sont indiquées en gras.

Source: Eurydice, sur la base de l'enquête PIRLS 2016.

Note explicative

La figure représente les indices synthétiques moyens de l'implication parentale dans les écoles comprenant A) plus de 75 %, B) entre 25 et 75 % et C) moins de 25 % d'élèves parlant la langue d'instruction à la maison, d'après les réponses des directeurs d'école à la question «Comment qualifieriez-vous chacun des éléments suivants dans votre école?» – «L'implication des parents dans les activités de l'école», «L'engagement des parents à faire en sorte que les élèves soient prêts à apprendre», «Les attentes des parents vis-à-vis des résultats scolaires de leur enfant», «Le soutien des parents dans la réussite scolaire de leur enfant». Les possibilités de réponse comprenaient «Très élevé(e)(s)», «Élevé(e)(s)», «Moyen(ne)(s)», «Faible(s)», «Très faible(s)». L'indice moyen peut varier entre 5 et 20 (Q13 du questionnaire contextuel «Questionnaire de l'école» de l'enquête PIRLS 2016).

Les données concernant la proportion d'élèves parlant la langue d'instruction à la maison sont fondées sur les réponses fournies par les directeurs d'école à la question Q4 du «Questionnaire de l'école» de l'enquête PIRLS (voir le tableau 4 en annexe).

Dans la figure, les systèmes éducatifs sont classés par ordre décroissant selon le score moyen d'implication parentale observé dans les écoles comportant moins de 25 % d'élèves parlant la langue d'instruction à la maison (voir le tableau 12 en annexe).

Le tableau présente les différences dans les scores moyens d'implication parentale, telle qu'elle est perçue par les directeurs d'école, entre les établissements comportant plus de 75 % d'élèves parlant la langue d'instruction à la maison et ceux comportant entre 25 et 75 % de ces élèves (A-B), ainsi qu'entre les établissements comportant plus de 75 % d'élèves parlant la langue d'instruction à la maison et ceux en comportant moins de 25 % (A-C). L'analyse s'appuie sur trois catégories mais, dans certains systèmes éducatifs, l'une des catégories englobait moins de 5 écoles ou moins de 30 élèves, ce qui est insuffisant pour que les résultats puissent être jugés fiables.

Le tableau présente les différences de moyennes entre les catégories A et B, ainsi qu'entre les catégories A et C (voir également le tableau 13 en annexe).

Partie I: Cartographie



I.1: GOUVERNANCE

Pour que les pays puissent mettre en place une approche efficace en ce qui concerne l'intégration des élèves issus de l'immigration, les systèmes éducatifs doivent disposer de structures de gouvernance appropriées Le présent chapitre se concentre sur quatre domaines de gouvernance liés de près ou de loin à l'intégration des élèves migrants dans l'enseignement: la manière dont les pays définissent les élèves issus de l'immigration; les défis politiques rencontrés et la manière dont ceux-ci sont relevés en termes de stratégies et de coordination des politiques; les méthodes de financement et les niveaux d'administration concernés; et enfin, la mesure dans laquelle les systèmes éducatifs participent à l'élaboration de politiques fondées sur des faits, au suivi et à l'évaluation des performances des élèves migrants, ou à l'exécution d'analyses d'impact visant à mesurer le succès des politiques dans ce domaine.

I.1.1. Définitions nationales

D'un point de vue statistique et juridique, les pays européens partagent plus ou moins les mêmes définitions en ce qui concerne la migration. Aux fins de la collecte de données statistiques, Eurostat distingue les immigrants de première génération – ceux qui sont nés en dehors du pays d'accueil et dont les parents sont également nés à l'étranger – et ceux de deuxième génération – ceux qui sont nés dans le pays d'accueil, mais dont au moins un des parents est né à l'étranger. La législation internationale et celle de l'Union européenne prévoient encore d'autres catégories juridiques: par exemple, les ressortissants des États membres de l'UE, les ressortissants de pays tiers et les personnes demandant une protection internationale (voir le chapitre I.2).

Outre les concepts communs, les administrations nationales peuvent avoir leur propre terminologie reflétant des circonstances nationales. La présente section examinera donc les critères les plus souvent utilisés par les autorités supérieures pour identifier les enfants et les jeunes issus de l'immigration (voir la figure I.1.1) et vérifiera si une terminologie spécifique est utilisée dans le système éducatif. Par ailleurs, cette section examinera également si les élèves migrants nouvellement arrivés sont considérés comme une catégorie spécifique dans la politique en matière d'éducation (voir la figure I.1.2).

Le pays de citoyenneté et le statut de résidence/d'immigration sont les critères les plus couramment utilisés dans les documents de politique de haut niveau pour identifier les enfants et les jeunes issus de l'immigration

Comme nous l'avons vu dans la section précédente, les 42 systèmes éducatifs européens étudiés dans le présent rapport ont chacun des expériences très différentes en matière d'immigration, non seulement au niveau du nombre, mais aussi en ce qui concerne la diversité des pays d'origine et des statuts juridiques. Par ailleurs, les pays n'ont pas tous été touchés de la même manière par la dernière crise migratoire humanitaire. Pour ces raisons et d'autres encore, les autorités supérieures se concentrent sur des critères différents dans leurs politiques nationales relatives aux enfants et aux jeunes issus de l'immigration.

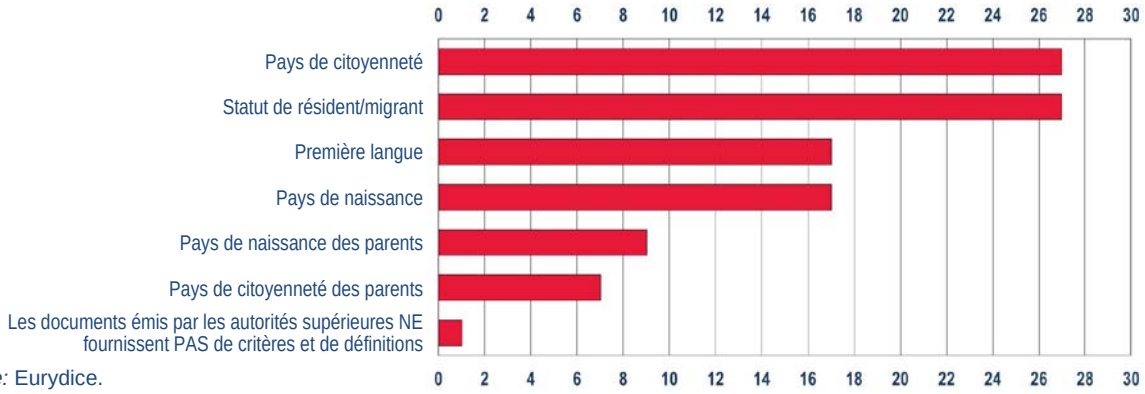
La figure I.1.1 montre que les critères les plus couramment utilisés dans les documents de politique de haut niveau pour identifier les enfants issus de l'immigration sont le pays de citoyenneté et le statut d'immigration ou de résidence.

Le pays de citoyenneté sert à identifier les enfants et les jeunes qui sont ressortissants d'un autre pays. Vingt-sept systèmes se réfèrent à ce critère. Les États membres de l'Union européenne peuvent, en outre, opérer une distinction entre les citoyens de l'UE et les ressortissants des pays tiers.

Vingt-sept systèmes tiennent compte du statut d'immigration ou de résidence dans leurs définitions. Très souvent, ceux-ci prennent également en considération des statuts spécifiques tels que celui de réfugié, de demandeur d'asile ou de mineur non accompagné. Les demandeurs d'asile sont souvent mentionnés dans le contexte de la mise en œuvre de la directive 2013/33/UE ([42]), qui exhorte les États membres de l'Union européenne à dispenser un enseignement aux demandeurs d'asile dans les trois mois à compter de la date d'introduction de la demande.

([42]) Directive 2013/33/UE du Parlement européen et du Conseil du 26 juin 2013 établissant des normes pour l'accueil des personnes demandant la protection internationale (refonte); https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2013:180:0096:0116:FR:PDF

Figure I.1.1. Critères les plus couramment utilisés pour identifier les enfants et les jeunes issus de l'immigration, 2017/2018.



Source: Eurydice.

Note explicative

La figure présente les critères les plus couramment utilisés dans les documents de politique émis par les autorités supérieures chargées de l'éducation (législation, recommandations, stratégies, etc.) pour identifier les enfants et les jeunes issus de l'immigration. Elle indique le nombre de pays utilisant chaque critère. Des informations spécifiques par pays sont présentées en annexe.

Le statut de résidence fait référence à toute autorisation émise par un État autorisant les ressortissants d'autres pays (États membres ou pays tiers) à séjourner légalement sur son territoire. Les titres de séjour sont délivrés pour une période minimale de trois mois.

Le statut d'immigration renvoie à la base juridique sur laquelle s'appuient l'entrée et le séjour dans le pays d'accueil, comme la citoyenneté de l'UE, le fait qu'un ressortissant d'un pays tiers travaille, étudie, etc. dans le pays d'accueil, ou encore le statut de réfugié, de demandeur d'asile, de mineur accompagné ou de migrant en situation irrégulière.

L'expression «première langue» renvoie généralement à la langue maternelle ou à la langue que les enfants et les jeunes parlent à la maison.

Des critères tels que le pays de naissance et la première langue sont utilisés dans moins de la moitié des systèmes pour identifier les personnes issues de la migration. Le pays de naissance permet, par exemple, d'identifier les enfants et les jeunes qui sont nés dans un autre pays, mais qui ont été naturalisés depuis leur arrivée dans le pays d'accueil. Treize pays utilisent le pays de naissance comme critère complémentaire à celui du pays de citoyenneté. Trois systèmes n'utilisent que le pays de naissance.

Lorsque la première langue est utilisée comme critère, l'objectif est généralement de déterminer si la première langue de l'enfant est celle du pays d'accueil ou celle dans laquelle est dispensé l'enseignement. Certains pays ont tendance à mettre l'accent sur les compétences dans la langue d'accueil plutôt que sur les informations relatives à l'immigration dans leurs politiques éducatives. C'est le cas en Belgique (Communauté flamande), en France, au Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord). Par exemple, si la connaissance du néerlandais est le seul critère utilisé dans le cadre de l'élaboration des politiques éducatives en Belgique (Communauté flamande), des données sur la nationalité, le pays de naissance et la/les langue(s) parlée(s) à la maison sont collectées à des fins de recherche – le résultat de ces recherches servant, en fin de compte, au suivi des politiques et à la formulation de recommandations. En France, l'expression *élève allophone nouvellement arrivé* est utilisée pour désigner tout élève nouvellement arrivé dont la première langue n'est pas le français. Le concept est fréquemment évoqué dans les documents de politique et occupe une place importante dans le suivi de l'intégration des étudiants migrants nouvellement arrivés. Au Royaume-Uni (Angleterre et pays de Galles), les expressions spécifiques «élèves ayant l'anglais comme langue supplémentaire (EAL)» et «élèves ayant le gallois comme langue supplémentaire (WAL)» sont fréquemment utilisées dans le cadre de l'élaboration des politiques au pays de Galles. Cependant, d'autres données sont également collectées: le pays de citoyenneté, le pays de naissance, l'ethnie et la connaissance de l'anglais en Angleterre; l'ethnie, la connaissance de l'anglais et la première langue au pays de Galles. Au Royaume-Uni (Irlande du Nord), l'abréviation EAL a été remplacée par le terme «*newcomer*» (nouveau venu), qui tient compte non seulement de la première langue, mais aussi des besoins culturels et sociaux des élèves concernés.

Le pays de naissance et le pays de citoyenneté des parents comptent parmi les critères d'identification dans sept et neuf pays respectivement. La Bulgarie, le Danemark, la Slovénie et le Liechtenstein utilisent les deux critères, tandis que les autres pays n'en utilisent qu'un seul parmi les deux. Par exemple, au Danemark, un «immigrant» est une personne née à l'étranger dont les parents ne sont pas non plus nés au Danemark. Les

«descendants» sont nés au Danemark, mais leurs parents sont nés à l'étranger et ont conservé leur citoyenneté d'origine.

Comme indiqué précédemment, les pays ont tendance à utiliser des termes et des définitions qui correspondent aux conventions internationales. Une poignée de pays ont toutefois créé leurs propres définitions nationales supplémentaires pour faire référence aux enfants et aux jeunes issus de l'immigration dans leurs documents de politique ou leur législation nationale. En Estonie, les documents émis par les autorités supérieures mentionnent spécifiquement les enfants et les parents nés en Estonie, qui sont partis vivre dans un autre pays et sont récemment rentrés dans leur pays d'origine. Par exemple, la base de données estonienne sur les statistiques de l'éducation établit une distinction pour les *Tagasipöörduja* – les rapatriés, autrement dit les ressortissants estoniens qui sont rentrés au pays après avoir résidé à l'étranger. De même, en Pologne, les documents émis par les autorités supérieures chargées de l'éducation évoquent les «citoyens polonais ayant fréquenté des établissements scolaires dans d'autres pays» qui sont ensuite rentrés en Pologne.

Les critères et définitions nationales examinés ci-dessus peuvent avoir une incidence sur les droits et les obligations en matière d'éducation (voir le chapitre I.2), sur l'accès à un soutien (voir le chapitre I.3), sur l'allocation des ressources correspondantes (voir les figures I.1.7-8), ainsi que sur le suivi ou la collecte de données administratives (voir les figures I.1.9-11). Très peu de pays se servent des informations sur les parents comme critères, généralement en raison de considérations juridiques liées à la protection des données à caractère personnel. Cependant, la prise en considération d'informations relatives aux parents peut aider à identifier les élèves de deuxième génération (c'est-à-dire ceux qui sont nés dans le pays d'accueil, mais dont au moins l'un des parents est né à l'étranger ou est citoyen d'un pays tiers) afin d'élaborer des politiques spécifiquement adaptées à ce groupe cible. Les statuts de résidence et d'immigration – dont se servent la plupart des pays – permettent de planifier les politiques d'éducation et de cibler l'aide, par exemple, en identifiant les migrants ayant reçu une autorisation de séjour pour des motifs humanitaires et en élaborant les politiques nécessaires lorsqu'un grand nombre de nouveaux arrivants ont besoin d'un soutien psychosocial urgent. Enfin, l'utilisation de la première langue comme critère pour identifier les élèves migrants peut faciliter l'attribution d'un soutien pour l'apprentissage de la langue d'instruction ou de la langue maternelle (voir le chapitre I.3.2).

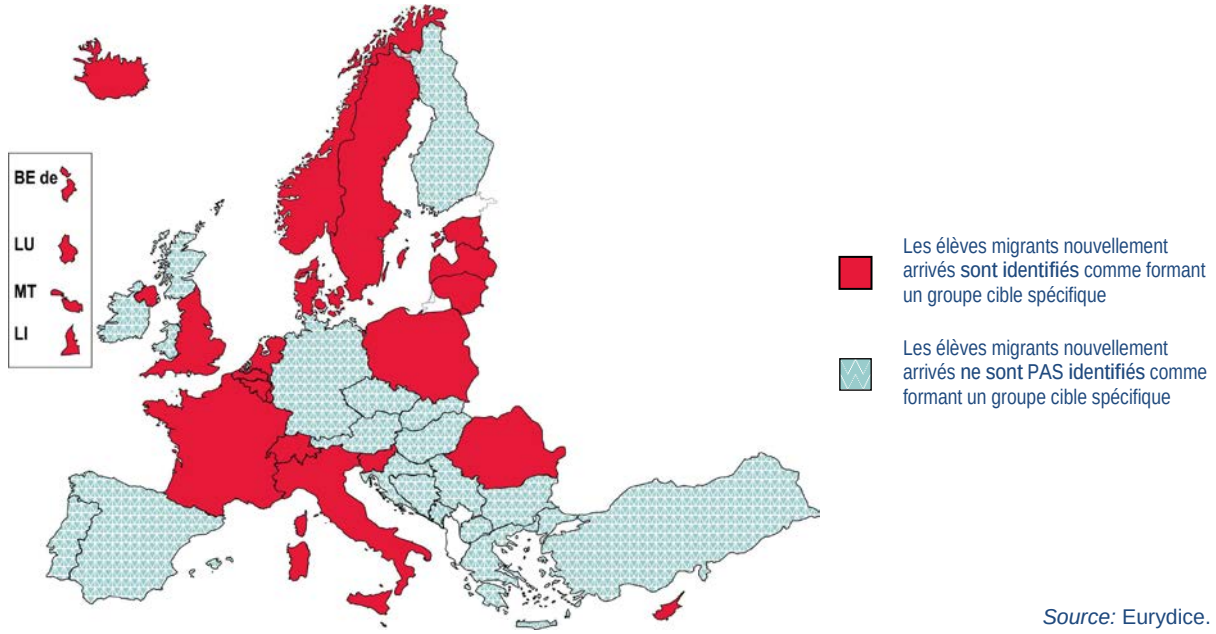
Les élèves migrants nouvellement arrivés forment une catégorie spécifique dans environ la moitié des systèmes éducatifs en Europe

Les enfants et les jeunes immigrants qui viennent d'arriver dans le pays d'accueil sont confrontés à des défis particuliers. Leur famille et eux ne connaissent généralement pas le système éducatif du pays d'accueil et peuvent ne pas parler la ou les langues du pays d'accueil à leur arrivée. Par ailleurs, les personnes qui demandent une protection internationale n'ont parfois pas de documents pouvant attester de leurs acquis antérieurs ou n'ont parfois pas été scolarisées depuis longtemps – dans certains cas, il arrive que ces enfants n'aient tout simplement jamais fréquenté l'école. Leurs expériences de déplacement forcé peuvent aussi les avoir affectés psychologiquement et physiquement (Commission européenne, 2013).

C'est pourquoi, comme le montre la figure I.1.2, 23 systèmes éducatifs font une distinction entre les élèves migrants nouvellement arrivés et les autres élèves migrants de première ou de deuxième génération qui résident dans le pays et participent au système éducatif depuis un certain temps. Plusieurs systèmes éducatifs ciblent les nouveaux arrivants pour leur apporter un soutien spécifique (voir les chapitres I.2. et I.3).

Dans certains pays, le statut de «nouvel arrivant» est défini en fonction d'un délai spécifique calculé à partir de la date d'arrivée dans le pays d'accueil (Belgique – communautés flamande et française, Danemark, Pays-Bas, Islande et Norvège). Dans d'autres, ce délai commence à courir au moment de leur inscription dans le système éducatif (Belgique – Communauté flamande, France, Slovénie, Suède et Royaume-Uni – Angleterre et Irlande du Nord). Par exemple, en Belgique (Communauté flamande), les élèves sont considérés comme de «nouveaux arrivants non néerlandophones» (et peuvent à ce titre bénéficier d'un enseignement d'accueil) lorsqu'ils résident en Belgique depuis au maximum un an (sans interruption); qu'ils sont inscrits depuis au maximum neuf mois dans une école dont la langue d'instruction est le néerlandais; que le néerlandais n'est pas leur langue maternelle et qu'ils ne le parlent pas à la maison; et que leurs compétences en néerlandais ne sont pas suffisantes pour suivre un enseignement traditionnel.

Figure I.1.2. Élèves migrants nouvellement arrivés identifiés comme formant une catégorie spécifique, 2017/2018.



Source: Eurydice.

Note explicative

La figure montre les pays où les élèves migrants nouvellement arrivés sont spécifiquement identifiés dans les réglementations/recommandations adoptées par les autorités supérieures chargées de l'éducation.

Note spécifique par pays

Espagne: certaines communautés autonomes peuvent distinguer les élèves nouvellement arrivés.

Le délai correspond souvent à la période pendant laquelle les élèves nouvellement arrivés sont admissibles à un soutien ciblé (bien que la durée du soutien en question soit généralement plus longue – voir la figure I.2.9 et le chapitre I.3).

I.1.2. Défis politiques, stratégies et coordination des autorités supérieures

Dans l'élaboration des politiques publiques, la détermination et l'analyse des problèmes auxquels la société est confrontée, la proposition de réponses politiques pertinentes et la mise en place de structures pour la mise en œuvre et le suivi des changements politiques constituent des aspects essentiels de la gouvernance. La présente section se concentrera plus particulièrement sur les principaux défis recensés par les autorités supérieures en ce qui concerne l'intégration des enfants et des jeunes issus de l'immigration dans les écoles (voir la figure I.1.3). Nous examinerons également les stratégies élaborées afin de relever ces défis, ainsi que les priorités définies (voir les figures I.1.4 et I.1.5). Compte tenu de la complexité des politiques d'intégration et de la nécessité d'impliquer de multiples acteurs, la présente section évaluera aussi la prévalence des organes de coordination au plus haut niveau du gouvernement (voir la figure I.1.6).

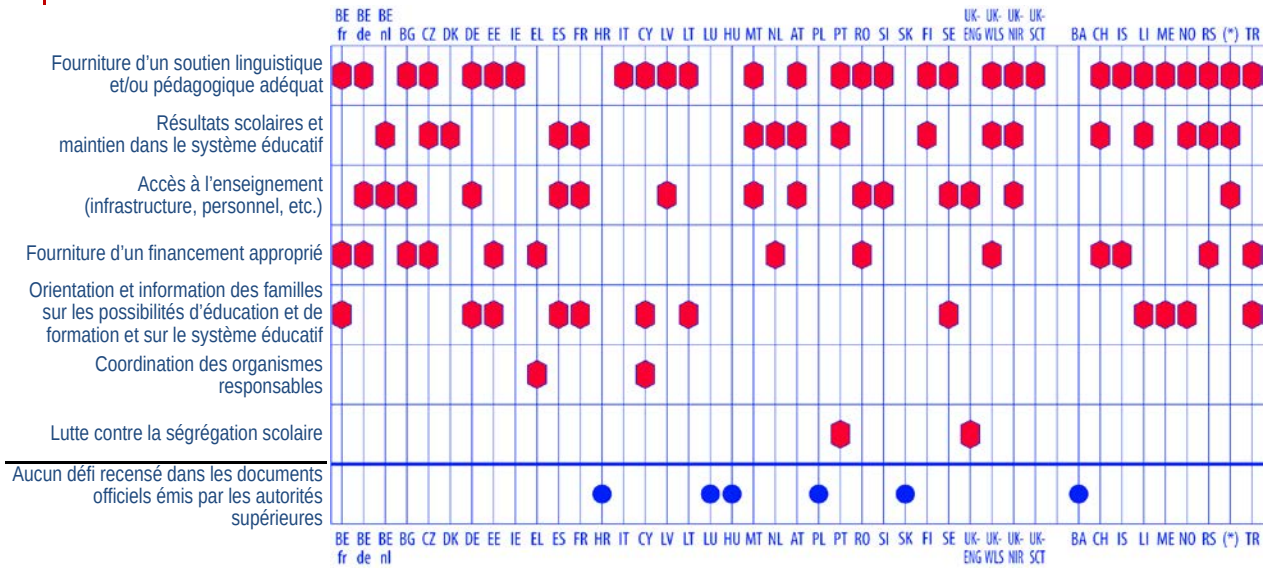
La fourniture d'un soutien linguistique et pédagogique adéquat aux enfants et aux jeunes issus de l'immigration représente un défi dans la majorité des systèmes éducatifs

Cette section examine les principaux défis auxquels sont confrontées les autorités supérieures pour intégrer les enfants et les jeunes issus de l'immigration dans le système scolaire. D'après les travaux de recherche publiés dans ce domaine, il s'agit souvent de questions d'accès, de fourniture de ressources et d'un soutien de qualité, ainsi que d'amélioration des résultats scolaires. La figure I.1.3 énumère les défis les plus courants auxquels sont confrontées les autorités publiques en Europe pour intégrer les enfants et les jeunes issus de l'immigration dans les écoles.

La majorité des systèmes éducatifs (29) estiment que la fourniture d'un soutien linguistique et pédagogique de qualité constitue un défi majeur. La Belgique (Communauté germanophone), Malte et le Portugal signalent que le personnel enseignant n'a pas été formé pour travailler avec les migrants d'origine linguistique et

culturelle variée qui sont récemment arrivés dans leur pays – la plupart des enseignants manquent de connaissances et de compétences pour gérer la diversité en classe et il n'y a pas suffisamment de matériel didactique spécifique approprié. La Finlande éprouve des difficultés à appliquer le principe de sensibilisation linguistique, qui est une approche nouvelle dans son programme national. La Suisse évoque des problèmes liés à l'arrivée récente d'un grand nombre de migrants appartenant à un groupe d'âge spécifique, à savoir des jeunes entre 16 et 20 ans n'ayant pas terminé leur scolarité obligatoire. Ceux-ci ne peuvent pas être intégrés dans les classes du niveau correspondant à leur âge et, comme il leur manque beaucoup de compétences, ils ne peuvent pas non plus intégrer le marché du travail.

Figure I.1.3. Principaux défis liés à l'intégration des enfants et des jeunes issus de l'immigration dans les établissements d'enseignement primaire, secondaire général et d'EFPI (CITE 1-3), 2017/2018.



Source: Eurydice. (*) = Macédoine du Nord

Note explicative

La figure présente les trois principaux défis (au maximum) exposés dans les documents officiels adoptés par les autorités supérieures chargées de l'éducation. Les variations entre les niveaux d'éducation sont indiquées dans les notes spécifiques par pays.

Notes spécifiques par pays

Irlande: il n'existe pas de programmes d'EFPI mis en œuvre au niveau national.
Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles, Irlande du Nord): l'EFPI en milieu scolaire ne constitue pas un enseignement distinct.

La lutte contre les mauvais résultats scolaires et le maintien des élèves dans le système éducatif est le deuxième principal défi signalé en Europe (17 systèmes). En Belgique (Communauté flamande), en Espagne et en Suisse, il est largement reconnu dans les documents politiques de haut niveau que les élèves issus de l'immigration sont surreprésentés parmi les jeunes qui quittent prématurément l'école. Le Royaume-Uni (Irlande du Nord) fait état d'un écart important entre le niveau d'instruction des immigrants de première génération et celui de la population autochtone. Par ailleurs, la Finlande signale que la transition des élèves issus de l'immigration de l'enseignement fondamental vers l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur ne se fait pas sans heurts.

Une poignée de défis posent problème à environ un tiers des systèmes éducatifs: la fourniture d'un nombre suffisant de places et d'infrastructures adéquates dans les écoles; la fourniture d'une orientation et d'informations sur les possibilités d'éducation et de formation; ainsi que la garantie d'un financement suffisant et approprié pour l'intégration.

En Belgique (Communauté germanophone), le régime d'accueil en vigueur et le nombre de places disponibles pour les élèves migrants dans les écoles proches des centres d'accueil étaient devenus inadéquats en raison du grand nombre de nouveaux arrivants. Cependant, ce problème a provoqué un débat et entraîné une réponse politique à l'échelle du système: outre les écoles situées à proximité des centres d'accueil, toutes les écoles

doivent désormais offrir des places et un soutien aux nouveaux arrivants. De même, en Estonie et à Malte, l'accueil d'un grand nombre de réfugiés dans les écoles a pour effet de mettre le système sous pression. Par exemple, les réfugiés fréquentent les écoles situées à proximité des centres pour réfugiés ou ont tendance à s'installer dans certaines zones géographiques défavorisées, ce qui peut entraîner une ségrégation résidentielle et scolaire dans les écoles du quartier. Par ailleurs, les organes administratifs des écoles ne sont pas en mesure de réagir rapidement aux nouveaux besoins de formation et à une nouvelle répartition des ressources. En Grèce et à Chypre, la mise en œuvre des politiques a été compliquée par des problèmes de coordination entre les autorités supérieures et les organes compétents au niveau local.

Enfin, dans six systèmes éducatifs (Croatie, Luxembourg, Hongrie, Pologne, Slovaquie et Bosnie-Herzégovine), les autorités supérieures n'ont recensé aucun défi particulier lié à l'intégration des enfants et des jeunes issus de l'immigration. D'après les données statistiques, ces pays, à l'exception du Luxembourg, ont été moins touchés par l'immigration jusqu'à très récemment.

Rares sont les pays qui disposent de stratégies ou de plans d'action de haut niveau concernant spécifiquement l'intégration des élèves migrants

Pour relever les défis à l'échelle du système, les autorités supérieures chargées de l'éducation disposent d'un certain nombre d'instruments politiques, comme des stratégies globales ou des plans d'action. Ceux-ci sont particulièrement utiles lorsque les changements à mettre en œuvre sont complexes et touchent un large éventail de domaines politiques et de parties prenantes, ou lorsque la mise en œuvre nécessite plus de temps et des ressources importantes. Les avantages des stratégies et des plans d'action globaux sont qu'ils:

- définissent une vision politique et les objectifs à atteindre;
- nomment les organismes responsables;
- définissent un calendrier pour l'achèvement des différentes étapes;
- précisent les ressources financières nécessaires;
- établissent les mécanismes de suivi et d'évaluation nécessaires pour s'assurer de l'efficacité des politiques.

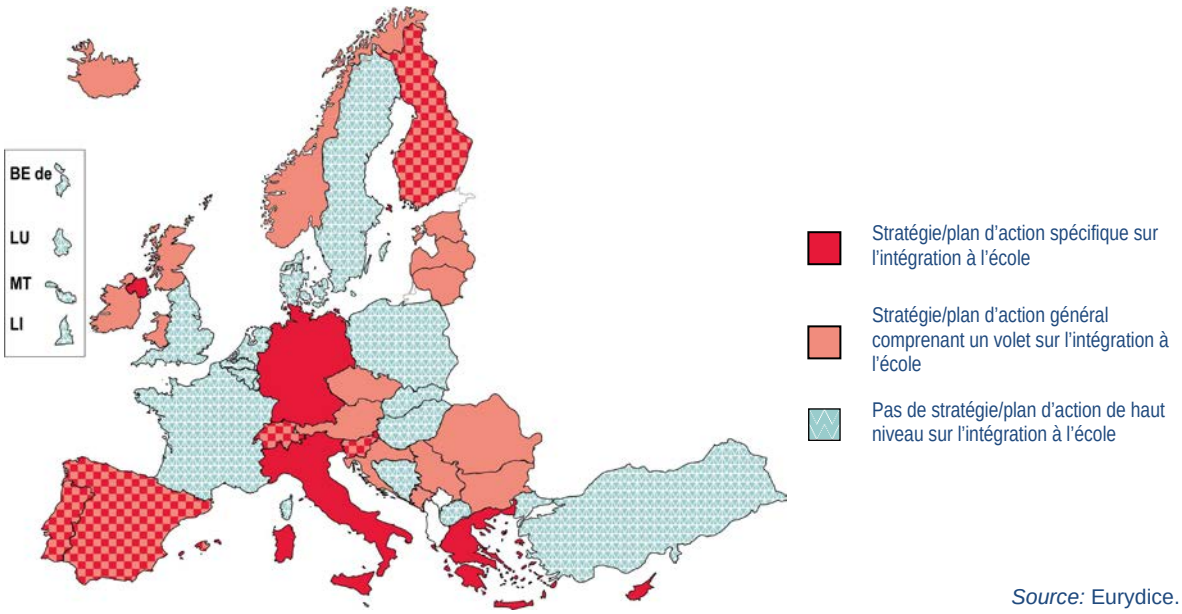
Cela est particulièrement vrai lorsque de nouvelles politiques sont mises en place et qu'un certain nombre de domaines politiques sont touchés. Une fois les mesures politiques intégrées, la stratégie peut être abandonnée.

La figure I.1.4 montre que 25 systèmes éducatifs européens disposent d'au moins une stratégie ou un plan d'action ayant trait à l'intégration des enfants et des jeunes issus de l'immigration dans les écoles. La portée et le champ d'application de ces stratégies peuvent cependant varier. Certaines se concentrent sur l'éducation, tandis que d'autres ont une portée plus large.

Dans dix pays, les autorités supérieures ont adopté une stratégie/un plan d'action spécifique pour l'intégration des élèves migrants dans le système scolaire. En Allemagne, en Grèce, en Espagne (certaines communautés autonomes), à Chypre, au Portugal et en Slovénie, les stratégies couvrent l'enseignement primaire, l'enseignement secondaire général et l'EFPI. En Espagne, toutes les stratégies relatives aux élèves migrants accordent une place centrale à la formation des enseignants. Dans trois systèmes éducatifs, la stratégie couvre plusieurs niveaux d'éducation (outre l'enseignement primaire et secondaire) – l'éducation préscolaire en Grèce, les soins et le développement de la petite enfance et la formation des adultes en Finlande et en Suisse. Par ailleurs, en Suisse, la stratégie fixe des objectifs spécifiques: par exemple, en ce qui concerne l'EFPI, deux tiers de tous les réfugiés et migrants en séjour temporaire âgés de 16 à 25 ans doivent participer à des programmes d'enseignement post-obligatoire dans les cinq ans qui suivent leur arrivée.

Dans plus de deux tiers des systèmes éducatifs disposant de stratégies, l'intégration scolaire s'inscrit dans le cadre d'une stratégie plus large. La plupart d'entre elles cherchent à intégrer les migrants dans la société (Bulgarie, Tchéquie, Irlande, Espagne, Croatie, Autriche, Portugal, Roumanie, Finlande, Royaume-Uni – pays de Galles et Écosse, Suisse, Islande, Monténégro, Norvège et Serbie). Ces stratégies d'intégration sociale couvrent généralement plusieurs domaines politiques, tels que l'intégration sur le marché du travail, le logement, l'accès aux services publics ou l'éducation, et impliquent plusieurs services gouvernementaux. L'éducation est considérée comme l'une des dimensions de l'intégration dans la société.

Figure I.1.4. Stratégies/plans d'action concernant l'intégration des enfants et des jeunes issus de l'immigration dans l'enseignement primaire, l'enseignement secondaire général et l'EFPI (CITE 1-3), 2017/2018.



Source: Eurydice.

Note explicative

La figure présente les stratégies et les plans d'action adoptés au plus haut niveau. Lorsqu'une stratégie/un plan d'action couvre des niveaux d'éducation autres que CITE 1-3, cela est spécifiquement mentionné dans le texte ci-dessous.

Notes spécifiques par pays

Allemagne: les données proviennent de la déclaration de la conférence permanente des ministres de l'éducation et des affaires culturelles.
Espagne: l'intégration des élèves migrants relève de la compétence des communautés autonomes. Les stratégies/plans d'action des diverses communautés autonomes peuvent couvrir des niveaux d'éducation différents, mais la plupart couvrent l'enseignement obligatoire.
Italie: les données proviennent des Orientations concernant l'accueil et l'intégration des élèves étrangers *(Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione).*
Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles, Irlande du Nord): l'EFPI en milieu scolaire ne constitue pas un enseignement distinct.
Suisse: les stratégies adoptées au niveau de chaque canton peuvent couvrir des niveaux d'éducations différents.

Certaines des autres stratégies plus générales qui comportent un volet relatif à l'intégration à l'école mettent l'accent sur l'acquisition de la langue. Par exemple, en Estonie, des programmes de développement structurel cofinancés par l'UE visent à améliorer l'acquisition de la langue estonienne par la population étrangère, notamment dans l'enseignement général et professionnel. En Lituanie, le plan gouvernemental 2018-2020 alloue des ressources à la recherche sur l'intégration des rapatriés et à l'élaboration de tests de compétence linguistique en lituanien pour la population née à l'étranger.

Quelques pays seulement disposent à la fois d'une stratégie spécifique pour le secteur de l'éducation et d'une stratégie plus large couvrant ce secteur (Espagne, Portugal, Slovénie, Finlande et Suisse). Par exemple, au Portugal, le Plan stratégique pour les migrations prévoit des interventions dans le domaine de l'éducation – le renforcement de l'enseignement du portugais en tant que deuxième langue, la consolidation des programmes dans ce domaine, la promotion de l'éducation interculturelle et la sensibilisation aux questions entourant la reconnaissance académique et professionnelle des qualifications. La stratégie adoptée en 2015 par le ministère portugais de l'éducation se concentre quant à elle sur l'accueil des enfants et des jeunes réfugiés dans les écoles. En Slovénie, il existe deux stratégies dans le domaine de l'éducation. La première est la «Stratégie pour l'intégration des enfants immigrés, des élèves de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire supérieur dans le système éducatif de la République de Slovénie», qui s'intéresse à l'accès à l'éducation, à la diversité, au multiculturalisme et à l'éducation interculturelle. La deuxième est la «Résolution concernant le Programme national pour la politique linguistique 2014-2018», qui cherche à améliorer les possibilités d'apprentissage de la langue slovène pour les parents comme pour les enfants, à renforcer le programme d'enseignement fondamental pour le slovène en tant que deuxième langue et à élaborer de nouveaux outils pédagogiques.

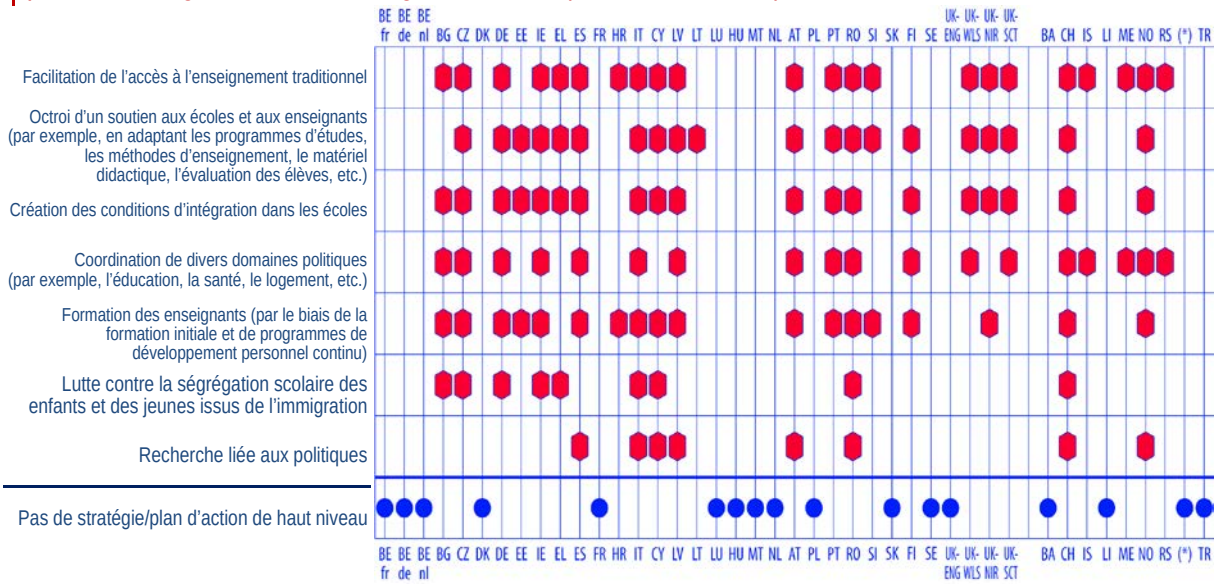
Presque toutes les stratégies ont été publiées après 2014 et la plupart d'entre elles s'étalent sur une période de trois ou cinq ans. Leur mise en œuvre est encore en cours. Les exceptions sont l'Autriche, la Slovénie et le Royaume-Uni (Irlande du Nord), dont les stratégies remontent à avant 2010. En Autriche, les autorités supérieures adoptent des plans d'action annuels pour mettre en œuvre leur stratégie d'avant 2010. En Irlande du Nord, le document stratégique «Every School a Good School: Supporting Newcomer Pupils» («Faire de chaque école une bonne école: offrir un soutien aux élèves nouvellement arrivés») (2009) est en cours de révision et une nouvelle politique devrait être adoptée fin 2019. Bon nombre des stratégies et plans d'action les plus récents (en Bulgarie, en Allemagne, au Portugal, en Roumanie, en Finlande, au Royaume-Uni – Écosse, en Suisse et en Serbie) s'intéressent tout particulièrement à l'intégration des réfugiés et des demandeurs d'asile.

Dix-huit pays n'ont aucune stratégie/plan d'action pour l'intégration des enfants et des jeunes issus de l'immigration. Cela ne signifie pas pour autant qu'ils n'ont pas de politiques en place. Par exemple, en France, des politiques comprenant des dispositions sur les élèves non francophones nouvellement arrivés et ceux qui n'ont pas été scolarisés auparavant sont en place depuis plusieurs années. De même, la Belgique, les Pays-Bas et la Suède ont généralisé leurs mesures politiques (voir les chapitres I.3 et I.4).

Les stratégies de haut niveau couvrent un large éventail de domaines d'intervention

La figure I.1.5 révèle que les stratégies/plans d'action de haut niveau, lorsqu'ils sont disponibles, couvrent un large éventail d'interventions dans la plupart des pays.

Figure I.1.5. Domaines prioritaires abordés par les stratégies/plans d'action de haut niveau, enseignement primaire, enseignement secondaire général et EFPI (CITE 1-3, 2017/2018).



Source: Eurydice.

(*) = Macédoine du Nord

Note explicative

La figure présente les priorités définies dans les stratégies/plans d'action de haut niveau en rapport avec l'intégration des enfants et des jeunes issus de l'immigration dans les écoles. Les variations entre les niveaux d'éducation sont indiquées dans les notes spécifiques par pays.

Notes spécifiques par pays

Irlande: il n'existe pas de programmes d'EFPI mis en œuvre au niveau national.
Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles, Irlande du Nord): l'EFPI en milieu scolaire ne constitue pas un enseignement distinct.

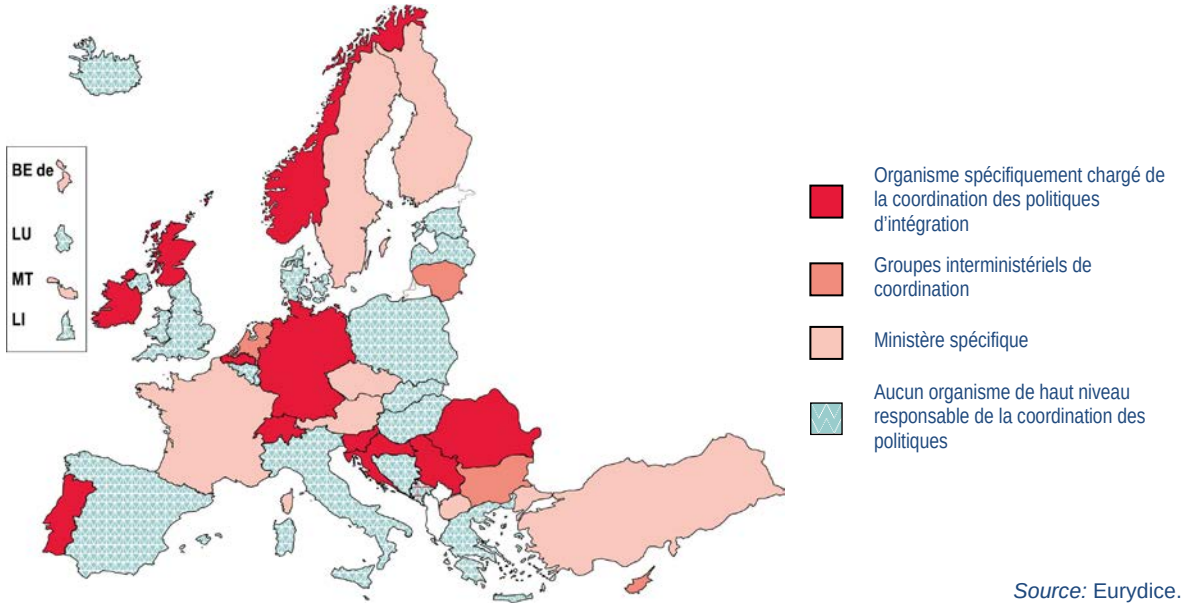
Presque tous les systèmes éducatifs qui disposent d'une stratégie ou d'un plan d'action ont fait de la «facilitation de l'accès à l'enseignement traditionnel» une priorité stratégique. L'octroi d'un soutien aux écoles et aux enseignants, la formation de ces derniers, la création des conditions d'intégration dans les écoles et la coordination des parties prenantes sont tous des priorités pour plus d'un tiers des systèmes disposant d'une stratégie. En revanche, seuls huit pays dotés d'une stratégie font de la lutte contre la ségrégation scolaire et de la recherche liée à l'intégration des élèves issus de l'immigration deux de leurs priorités.

Environ la moitié des pays ont créé un organisme de haut niveau chargé de coordonner les politiques liées à l'intégration des élèves migrants dans les écoles

Les politiques susceptibles d'améliorer l'intégration des enfants et des jeunes issus de l'immigration dans les écoles sont multiples. Outre celle en matière d'éducation, les politiques relatives, par exemple, au logement, à la santé, à la jeunesse et à l'emploi peuvent avoir des incidences sur les enfants migrants et leurs parents. Compte tenu de la complexité de ce domaine et de la diversité des acteurs impliqués, la planification, la mise en œuvre et le suivi des politiques doivent être coordonnés au plus haut niveau afin d'avoir un impact positif et durable. Un organisme de coordination unique, doté d'un mandat clair, d'un poids politique et d'un réel pouvoir d'intervention, peut contribuer à garantir une mise en œuvre cohérente des politiques de haut niveau et permettre au système de s'adapter et, si nécessaire, de réagir rapidement au changement (Ahad & Benton, 2018).

La figure I.1.6 révèle que 24 des 42 systèmes examinés possèdent un organisme de coordination de haut niveau doté d'un mandat lui permettant de veiller à ce que les organes de haut niveau et les autres acteurs responsables aux niveaux administratifs inférieurs (y compris régional, local et scolaire) communiquent entre eux et alignent leur programme politique en matière d'éducation, de logement, de santé, etc. de façon à soutenir l'intégration des enfants et des jeunes issus de l'émigration dans les écoles. Cet organisme peut prendre différentes formes: il peut s'agir d'une institution existante ou d'une nouvelle institution ayant pour mandat spécifique de promouvoir l'intégration sociale des migrants, ou d'un groupe de coordination composé de représentants de divers organismes compétents et chargé de surveiller la mise en œuvre des politiques et de prendre certaines décisions, ou encore d'un ministère de tutelle dont le portefeuille inclut l'intégration des migrants. La plupart de ces organismes de coordination s'occupent des politiques liées à l'intégration des personnes issues de l'immigration en général. L'éducation et l'intégration des enfants et des jeunes dans les écoles ne sont que l'un des domaines couverts.

Figure I.1.6. Organismes de haut niveau qui coordonnent les politiques ayant une incidence sur l'intégration des élèves migrants fans les écoles, 2017/2018.



Source: Eurydice.

Dans onze pays, les politiques sont coordonnées par un organisme supérieur spécifique, dont le mandat est généralement de faciliter l'intégration sociale des personnes issues de l'immigration. C'est le cas en Belgique (Communauté flamande), en Allemagne, en Croatie, en Irlande, au Portugal, en Roumanie, en Slovénie, au Royaume-Uni (Écosse), en Suisse, en Norvège et en Serbie (voir les informations complémentaires sur les organismes spécifiques en annexe). En Espagne, le gouvernement central est responsable de la politique de la politique d'immigration, tandis que les communautés autonomes ont des compétences décisionnelles en ce qui concerne la politique d'intégration. Au niveau national, cependant, le Forum pour l'intégration sociale

des migrants (*Foro para la integración social de los inmigrantes*) possède un rôle d'information et de conseil. Il formule des propositions et des recommandations visant à promouvoir l'intégration des immigrés et des réfugiés dans la société espagnole; il recueille des informations et assure le suivi des programmes et des activités mis en place par l'Administration générale de l'État, les communautés autonomes et les administrations locales en rapport avec l'intégration sociale des migrants.

En Bulgarie, à Chypre, en Lituanie et aux Pays-Bas, la coordination est assurée par un groupe interministériel.

Dans certains pays, la coordination des politiques relève de la compétence d'un ministère spécifique. En Tchéquie, au Luxembourg et en Autriche, c'est le ministère de l'intérieur ou le ministère des affaires étrangères qui est responsable de la coordination des politiques relatives à la migration, y compris celles liées à l'intégration des migrants dans la société et dans les écoles. À Malte, cette mission de coordination est confiée au ministère des affaires européennes. En Suède, le ministère de l'emploi est chargé de coordonner les politiques d'intégration, ce qui englobe également l'éducation. En Finlande, c'est le ministère de l'emploi et de l'économie. En Macédoine du Nord, le ministère du travail et de la politique sociale est responsable des politiques d'intégration. En Belgique (Communauté germanophone), en France et en Turquie, ce domaine est supervisé par le ministère chargé de l'éducation. Par ailleurs, en France, une coordination interministérielle est mise en place pour certaines tâches et certains groupes. En particulier, l'information ainsi que l'accueil des enfants et de leur famille sont des tâches que se partagent le ministère de l'intérieur et le ministère de l'éducation nationale, tandis que la responsabilité des mineurs non accompagnés est partagée entre sept institutions.

Dix-huit pays ne possèdent pas d'organisme de haut niveau chargé de coordonner les politiques d'intégration. Les responsabilités peuvent être partagées entre plusieurs ministères, comme en Italie et en Lettonie, où sont impliqués trois et quatre ministères respectivement, ou au Luxembourg, où cinq organismes avec différents niveaux de compétences se partagent cette responsabilité. En Grèce, le ministère de l'éducation, de la recherche et des affaires religieuses coopère avec les autres organismes impliqués dans les procédures d'accueil et d'intégration des réfugiés.

I.1.3. Financements pour soutenir l'intégration des élèves issus de l'immigration

L'allocation de ressources destinées à réduire l'écart de performance entre les élèves autochtones et les élèves migrants a eu un effet sur les résultats scolaires (OCDE, 2009). Lorsqu'ils créent des mécanismes de financement, les décideurs politiques doivent déterminer les groupes cibles qui bénéficieront d'un financement supplémentaire et décider à quel niveau administratif du système éducatif devront être gérées ces ressources. Alors seulement ces dernières peuvent être réparties entre les différents niveaux d'éducation (ibid.). Un rapport établi par le réseau indépendant NESSE (2008) recommandait d'allouer des ressources financières supplémentaires aux écoles accueillant une forte proportion d'élèves migrants. Ce financement devrait être perçu comme un investissement plutôt que comme un coût (ibid.).

La section ci-dessous examine les principales façons de fournir des fonds pour soutenir l'intégration des migrants dans les écoles. La figure I.1.7 examine les financements provenant a) des autorités supérieures et b) des autorités locales, tandis que la figure I.1.8 se concentre sur les critères d'attribution des financements. Les éventuels financements privés reçus par les écoles ne sont pas pris en compte dans le présent rapport.

L'objectif n'est pas de juger si certaines méthodes de financement sont meilleures que d'autres. En effet, comme le soulignent Sugarman, Morris-Lange et McHugh (2016, p. 2), «comme pour tout défi politique complexe, il n'existe pas un seul modèle idéal pour l'octroi d'un financement supplémentaire. La pertinence du modèle dépend des besoins des élèves et du contexte éducatif, et notamment de la capacité des écoles et des systèmes scolaires à répondre à ces besoins».

Dans plus de la moitié des pays, l'intégration des étrangers est financée à partir d'un budget spécifique ou d'un budget consacré aux élèves défavorisés

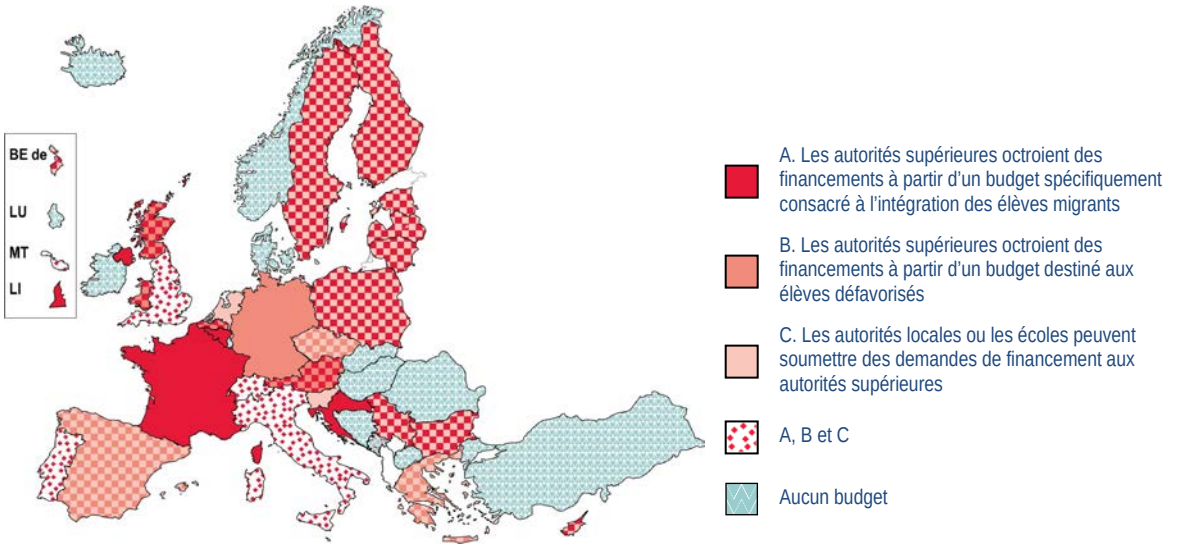
Les autorités supérieures utilisent principalement trois méthodes pour financer l'intégration des étudiants migrants (voir la figure I.1.7 A):

- à partir d'un budget spécifiquement consacré aux élèves migrants;
- à partir d'un budget plus large destiné aux élèves défavorisés;
- lorsqu'elles reçoivent une demande de financement supplémentaire de la part des écoles ou des autorités locales.

L'Italie, Malte, le Royaume-Uni (Angleterre) et la Suisse utilisent alternativement ces trois méthodes, alors que 12 pays n'en utilisent aucune.

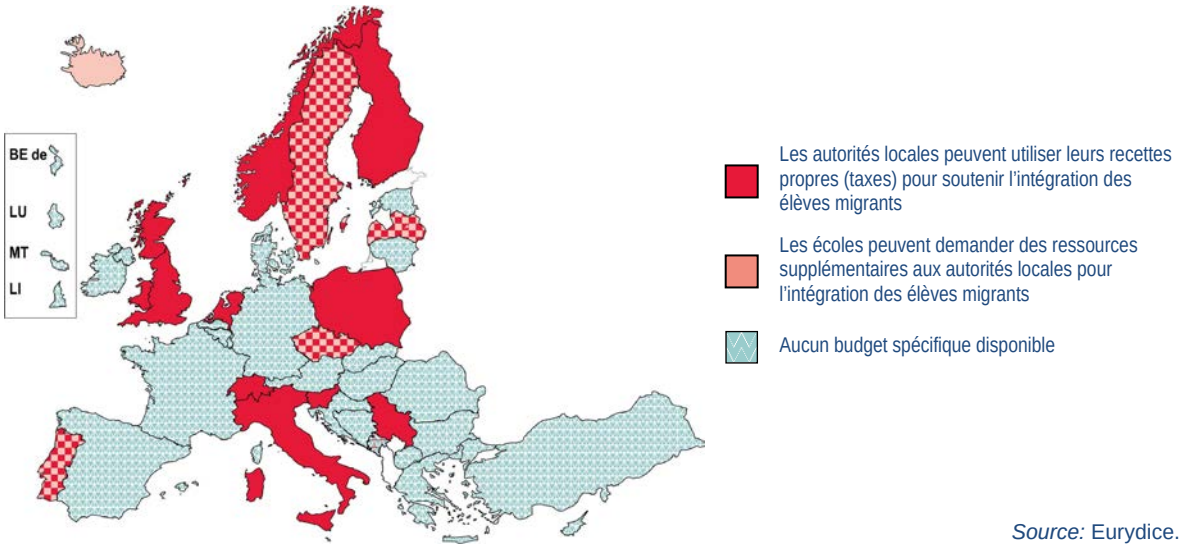
Figure I.1.7. Financements destinés à soutenir l'intégration des élèves migrants octroyés par les autorités supérieures et les autorités locales, enseignement primaire, enseignement secondaire général et EFPI (CITE 1-3), 2017/2018.

A. Autorités supérieures



Source: Eurydice.

B. Autorités locales



Source: Eurydice.

Note explicative

La figure présente les sources de financement disponibles aux échelons supérieur et local de l'administration pour soutenir l'intégration des migrants et indique si les écoles/les autorités locales peuvent demander des fonds supplémentaires. Les variations entre les niveaux d'éducation sont indiquées dans les notes spécifiques par pays.

Notes spécifiques par pays (figure I.1.7)

Belgique (BE nl): seuls l'enseignement primaire et le premier cycle général du secondaire sont couverts.
Estonie: figure A: seul l'EFPI est couvert; figure B: seuls l'enseignement primaire et le premier cycle général du secondaire sont couverts.
Espagne, Malte: ne concerne pas l'EFPI.
Irlande: il n'existe pas de programmes d'EFPI mis en œuvre au niveau national.
Pays-Bas: figure A: ne concerne pas l'EFPI.
Pologne: figure A: la catégorie «A» se rapporte au mécanisme qui permet d'augmenter le volet du budget général consacré à l'éducation que les autorités locales reçoivent pour le fonctionnement des écoles.
Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles, Irlande du Nord): l'EFPI en milieu scolaire ne constitue pas un enseignement distinct.
Suisse: seuls l'enseignement primaire et le premier cycle général du secondaire sont couverts. Le mécanisme de financement peut varier d'un canton à l'autre et d'une autorité locale à l'autre.

La figure montre que 18 pays ont mis en place un budget spécifique pour soutenir l'intégration des migrants. Dans cinq d'entre eux (Belgique – Communauté française, France, Croatie, Royaume-Uni – Irlande du Nord et Liechtenstein), c'est la seule méthode d'allocation utilisée par les autorités supérieures. Par exemple, en Lituanie, un financement supplémentaire est spécifiquement prévu pour les migrants nouvellement arrivés et les migrants rapatriés dans le cadre du système d'allocation communément appelé «panier de l'étudiant».

Un nombre important de pays (13) financent l'intégration à partir d'un budget plus large destiné aux élèves défavorisés. En Autriche et au Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Écosse), les fonds peuvent provenir à la fois d'un budget spécifique et d'un budget destiné aux élèves défavorisés.

Parmi les exemples de systèmes éducatifs disposant de budgets consacrés aux élèves défavorisés, on peut citer l'Allemagne, où certains Länder octroient des fonds supplémentaires sur la base d'indices socio-économiques, mais où les écoles situées dans des zones socialement défavorisées reçoivent des fonds supplémentaires même dans les Länder qui ne possèdent pas ces indices. De même, le Royaume-Uni (Écosse) a mis en place un «Pupil Equity Funding» («fonds d'équité des élèves»), qui vise à combler l'écart de performance lié à la pauvreté et octroie un financement aux écoles en fonction du nombre d'élèves ayant droit à des repas scolaires gratuits. Cela peut inclure des groupes d'élèves migrants.

Dans 14 pays, les autorités locales ou les écoles peuvent soumettre des demandes de financement aux autorités supérieures en fonction de leurs besoins. En Slovénie et aux Pays-Bas, la demande de financements supplémentaires est le seul moyen d'obtenir des fonds pour soutenir l'intégration des élèves migrants. Aux Pays-Bas, en fonction du nombre de demandeurs d'asile qu'elles accueillent, les écoles primaires peuvent actuellement demander un financement supplémentaire, qu'elles reçoivent sous forme de montant forfaitaire. Il existe un nombre minimal d'élèves à atteindre et un plafond pour le montant versé. Les écoles secondaires, en revanche, peuvent demander des fonds pour chaque élève allochtone arrivé au cours des deux dernières années, qu'il s'agisse de réfugiés ou d'autres migrants originaires de l'Union européenne ou de pays tiers. Il n'y a pas de nombre minimal d'élèves à atteindre ni de plafond pour le montant versé. Cependant, à compter du 1er avril 2019, les écoles secondaires recevront automatiquement un financement supplémentaire, sans même avoir besoin d'en faire la demande.

Il existe différentes manières pour les écoles ou les autorités locales de demander des fonds supplémentaires pour l'intégration des migrants. Elles peuvent demander un financement de projet auprès des autorités supérieures dans 11 systèmes éducatifs (Bulgarie, Tchéquie, Estonie, Espagne, Italie, Lettonie, Malte, Portugal, Slovénie, Serbie et Royaume-Uni – Angleterre). Dans quatre pays (Grèce, Lettonie, Portugal et Suède), les autorités locales peuvent demander une augmentation de leur dotation forfaitaire. Ce montant correspond à une allocation budgétaire générale que les autorités locales peuvent utiliser à des fins autres que l'éducation. Enfin, dans huit systèmes éducatifs (Belgique – Communauté germanophone, Tchéquie, Chypre, Lettonie, Lituanie, Malte, Pays-Bas et Slovénie), les écoles/autorités locales peuvent demander une augmentation de leur budget consacré à l'éducation.

Par exemple, en Belgique (Communauté germanophone), en plus de la dotation générale octroyée par les autorités supérieures, les écoles peuvent demander des ressources supplémentaires en fonction du nombre d'élèves issus de l'immigration qu'elles accueillent. Elles peuvent bénéficier d'heures d'enseignement supplémentaires pour animer des classes préparatoires ou des cours destinés aux élèves issus de l'immigration. Les écoles chypriotes peuvent demander au ministère de l'éducation des heures d'enseignement et du personnel enseignant en plus en fonction du nombre de leurs élèves issus de

l'immigration. Le nombre d'élèves migrants au sein de l'école ou dans la commune est l'un des principaux critères d'attribution des financements qui sont examinés plus en détail dans la section suivante.

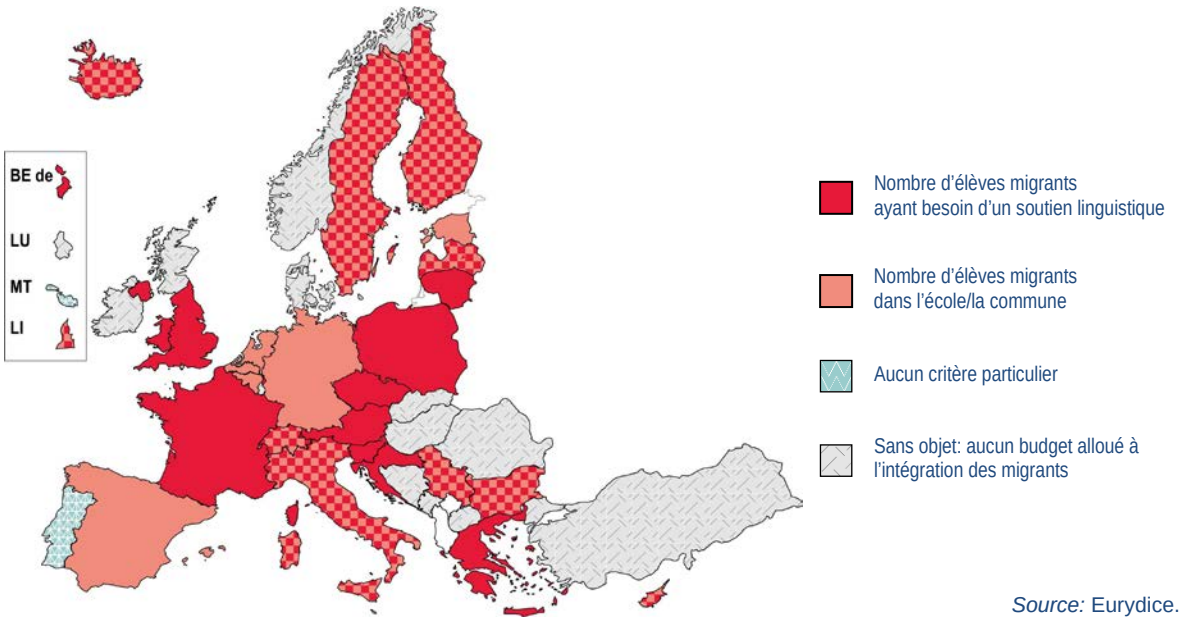
La figure I.1.7 B indique ce qu'il en est du financement au niveau local. Dans 13 systèmes éducatifs, les autorités locales peuvent utiliser leurs recettes propres (taxes) pour soutenir l'intégration des élèves migrants, tandis que dans cinq systèmes (Lettonie, Lituanie, Portugal, Suède et Islande), les écoles peuvent demander une augmentation des ressources octroyées par les autorités locales à cette fin. Même si ce chiffre est environ deux fois moins élevé que le nombre de systèmes éducatifs dans lequel le financement provient des budgets de haut niveau, c'est la preuve que la question de l'intégration des migrants est prise en considération par les différents niveaux de gouvernement.

Le nombre d'élèves migrants dans les écoles et la nécessité d'un soutien linguistique sont les deux critères les plus fréquemment utilisés pour l'attribution des fonds

Dans de nombreux pays, ce qui intéresse les autorités supérieures lors de l'allocation des financements n'est pas tellement la présence d'un nombre important d'élèves migrants, mais plutôt l'existence, chez ces élèves, d'un besoin supplémentaire en termes de soutien linguistique. Vingt-et-un systèmes éducatifs tiennent compte de la nécessité d'un soutien linguistique lors de l'allocation des financements, dix-sept s'appuient uniquement sur le nombre d'élèves migrants présents dans les écoles ou les communes, tandis qu'ils sont huit à prendre ces deux critères en considération.

Par exemple, en Autriche, le ministère fédéral alloue des fonds supplémentaires aux gouvernements provinciaux et aux conseils scolaires en fonction du nombre d'élèves ayant besoin d'un soutien linguistique en allemand. En Finlande, l'allocation des fonds pour l'enseignement primaire et secondaire général inférieur se fait en fonction du nombre d'élèves résidant dans la commune et ne parlant pas la langue d'instruction, tandis que le nombre d'élèves est le seul critère pris en considération lors de l'allocation des fonds destinés à l'enseignement secondaire général supérieur.

Figure I.1.8. Principaux critères d'attribution des fonds en vue de soutenir l'intégration des élèves migrants, dans l'enseignement primaire, l'enseignement secondaire général et l'EFPI (CITE 1-3), 2017/2018.



Source: Eurydice.

Note explicative

La figure présente les principaux critères utilisés par les autorités supérieures pour l'attribution de fonds destinés à soutenir l'intégration des élèves migrants. Les variations entre les niveaux d'éducation sont indiquées dans les notes spécifiques par pays.

Notes spécifiques par pays (figure I.1.8)

Estonie: ne s'applique pas à l'enseignement secondaire général supérieur.
Irlande: il n'existe pas de programmes d'EFPI mis en œuvre au niveau national.
Finlande: ne s'applique qu'à l'enseignement primaire et secondaire général inférieur.
Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles, Irlande du Nord): l'EFPI en milieu scolaire ne constitue pas un enseignement distinct.
Islande: le nombre d'élèves migrants ayant besoin d'un soutien linguistique est utilisé pour l'enseignement primaire. Le nombre d'élèves migrants présents dans l'école/la commune est utilisé pour l'enseignement secondaire général supérieur.
Suisse: ne s'applique qu'à l'enseignement primaire et secondaire général inférieur. Les critères peuvent varier d'un canton à l'autre.
Liechtenstein: ne s'applique pas à l'EFPI: besoin de personnel enseignant supplémentaire.

I.1.4. Suivi, évaluation et analyse d'impact

Ces dernières années, l'accent a de plus en plus été mis sur l'établissement d'une base de données factuelles pour l'élaboration des politiques publiques. Pour être efficace, ce processus nécessite non seulement la mise en place de politiques fondées sur des données de recherche fiables, mais aussi le suivi et l'évaluation des résultats, ainsi que l'analyse des effets des nouvelles politiques ou mesures. La collecte et l'analyse d'autres types de données sont également cruciales dans le processus d'élaboration des politiques (Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2017d). D'après la Commission européenne (2007), le secteur éducatif devrait s'inspirer d'autres domaines politiques qui réussissent mieux à utiliser la recherche et d'autres données probantes pour améliorer leurs pratiques.

L'élaboration de politiques, quel qu'en soit le type, requiert l'établissement d'une base de données factuelles à partir de laquelle il sera possible de mesurer les progrès. En ce qui concerne l'intégration des élèves migrants, la performance scolaire est un élément important devant absolument figurer dans cette base de données. La collecte et l'analyse de ces données peuvent aider à recenser les problèmes et à trouver des solutions. La figure I.1.9 ci-dessous montre les pays qui contrôlent les performances des élèves migrants et les sources de données utilisées.

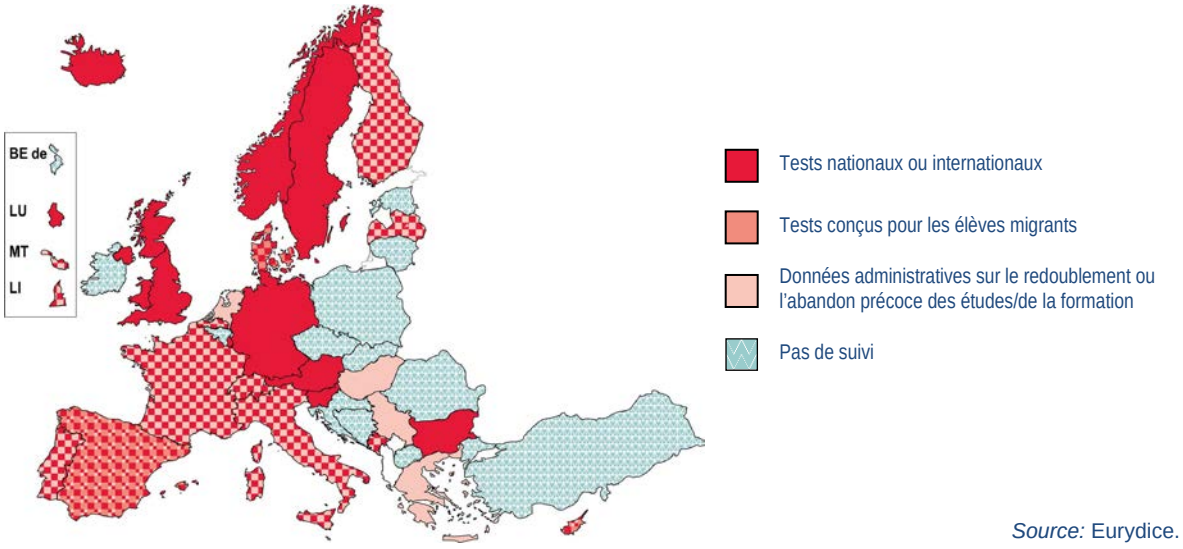
Il est également important d'évaluer les effets des nouvelles politiques et mesures afin de déterminer si elles ont été couronnées de succès ou si de nouvelles approches sont nécessaires. La figure I.1.10 montre quels sont les domaines politiques spécifiques liés aux élèves migrants qui font l'objet d'un suivi et indique si des analyses d'impact sont réalisées dans ces domaines (voir la figure I.1.11).

Les résultats obtenus aux tests nationaux et internationaux sont les sources de données les plus fréquemment utilisées pour contrôler les performances des élèves migrants

Si la plupart des systèmes éducatifs contrôlent les performances des élèves migrants, ce n'est pas le cas pour une minorité importante (15). En général, les politiques de suivi couvrent tous les élèves migrants, y compris les nouveaux arrivants. La figure I.1.9 révèle que plus de la moitié des systèmes utilisent les résultats obtenus lors de tests nationaux ou internationaux comme outil pour contrôler les performances des élèves migrants. Si la plupart utilisent les deux types de tests, d'autres s'appuient uniquement sur l'un d'entre eux: les tests internationaux (tels que PISA, TIMSS, PIRLS) en Allemagne, en Lettonie, à Malte, au Portugal et en Slovénie; et les tests nationaux en France et en Italie. Seulement trois pays (le Danemark, l'Espagne et Chypre) utilisent des tests spécialement conçus pour les élèves migrants.

En plus des résultats aux tests, des données administratives sur le redoublement ou la sortie précoce du système d'éducation et de formation sont utilisées comme outil de suivi dans 16 systèmes éducatifs. La Grèce, la Lettonie et Malte utilisent les données relatives à l'abandon précoce, tandis que le Portugal se sert des données concernant le redoublement. La Grèce, la Hongrie, les Pays-Bas et la Serbie s'appuient uniquement sur ces deux types de données pour contrôler les performances des élèves migrants.

Figure I.1.9. Sources de données pour contrôler les performances des élèves migrants, enseignement primaire, enseignement secondaire général et EFPI (CITE 1-3), 2017/2018.



Source: Eurydice.

Note explicative

La figure présente les sources de données utilisées par les autorités supérieures pour contrôler les performances des élèves migrants. Les variations entre les niveaux d'éducation sont indiquées dans les notes spécifiques par pays.

Notes spécifiques par pays

Belgique (BE nl): ne s'applique pas à l'enseignement primaire.
Danemark: ne s'applique qu'à l'enseignement primaire et secondaire général inférieur.
Irlande: il n'existe pas de programmes d'EFPI mis en œuvre au niveau national.
Espagne: les examens ciblant les élèves migrants sont utilisés dans l'enseignement primaire et secondaire général inférieur. Les résultats des tests nationaux et internationaux normalisés ne concernent pas l'EFPI.
Luxembourg: les résultats des tests internationaux normalisés ne sont utilisés que dans l'enseignement secondaire général inférieur.
Malte et **Autriche**: ne s'applique pas à l'EFPI.
Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles, Irlande du Nord): l'EFPI en milieu scolaire ne constitue pas un enseignement distinct.
Suisse: les résultats des tests nationaux normalisés sont utilisés dans l'enseignement primaire et secondaire général inférieur. Les résultats des tests internationaux normalisés ne concernent que l'enseignement général inférieur.
Islande: les résultats des tests nationaux normalisés sont utilisés dans l'enseignement primaire et secondaire général inférieur. Les données administratives sur l'abandon précoce des études/de la formation sont utilisées dans l'enseignement secondaire supérieur et l'EFPI.
Norvège: les données administratives sur l'abandon précoce des études/de la formation sont utilisées dans l'enseignement secondaire général supérieur et dans l'EFPI. Toutes les autres données indiquées dans la figure s'appliquent à l'enseignement primaire et secondaire général inférieur.

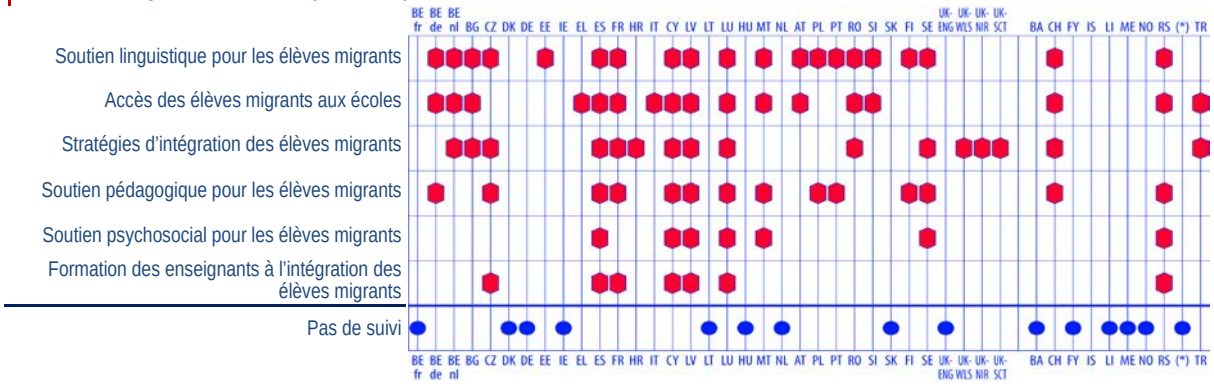
Le soutien linguistique et l'accès à l'éducation sont les domaines politiques les plus fréquemment contrôlés

Parmi les pays qui disposent d'un système de suivi, presque tous contrôlent la fourniture d'un soutien linguistique aux élèves migrants de façon à éclairer l'élaboration des politiques dans ce domaine. Par exemple, la Finlande collecte des statistiques concernant l'enseignement de la langue nationale financé par l'État dans l'enseignement obligatoire et secondaire général supérieur. Selon des indications récentes, le nombre d'élèves prenant part à ce programme a augmenté, tandis que le nombre de prestataires proposant cet enseignement a diminué.

Au Portugal, la fourniture d'un soutien linguistique aux élèves migrants fait l'objet d'un suivi, mais celui-ci n'est pas systématique. D'après les dernières données disponibles, on estime qu'en 2012-2013, les écoles publiques du Portugal comptaient 8 395 élèves qui suivaient des cours de portugais en tant que langue étrangère, en particulier dans les districts de Lisbonne, Faro et Setúbal. En Autriche, le ministère de l'éducation recueille annuellement des données sur l'enseignement de la langue maternelle, et plus précisément sur la proportion et le nombre d'élèves/enseignants/États fédéraux concernés, ainsi que sur les cours dispensés. Ces données sont collectées sur une base annuelle et l'évolution du nombre d'élèves/de langues/d'enseignants impliqués est contrôlée.

Presque tous les pays disposant d'un système de suivi contrôlent l'accès des élèves migrants à l'éducation. Par ailleurs, les stratégies en faveur de l'intégration des élèves migrants en général et l'accompagnement pédagogique de ces élèves font également l'objet d'un suivi dans une dizaine de pays. Le soutien psychosocial et la formation des enseignants sont relativement peu contrôlés. Le premier fait l'objet d'un suivi en Espagne, à Chypre, en Lettonie, au Luxembourg, à Malte, en Suède et en Serbie, tandis que la deuxième constitue un point d'attention en Espagne, en France, à Chypre, en Lettonie, au Luxembourg et en Serbie. Dans l'ensemble, les systèmes de suivi les plus complets se trouvent à Chypre, en Lettonie et au Luxembourg (tous les domaines politiques). Viennent ensuite la France et la Serbie (cinq des six domaines politiques). En ce qui concerne l'Espagne, bien que tous les domaines politiques apparaissent comme faisant l'objet d'un suivi dans la figure, la situation est différente dans chaque communauté autonome et tous les domaines ne sont pas nécessairement contrôlés dans toutes les communautés autonomes. (Pour de plus amples informations sur ces politiques, voir le chapitre I.3.)

Figure I.1.10. Suivi des domaines politiques liés aux élèves migrants, enseignement primaire, enseignement secondaire général et EFPI (CITE 1-3), 2017/2018.



Source: Eurydice.

(*) = Macédoine du Nord

Note explicative

La figure présente les domaines politiques liés aux élèves migrants faisant l'objet d'un suivi de la part des autorités supérieures. Les domaines politiques sont énumérés par ordre décroissant, du plus souvent contrôlé au moins fréquemment contrôlé. Les variations entre les niveaux d'éducation sont indiquées dans les notes spécifiques par pays.

Notes spécifiques par pays

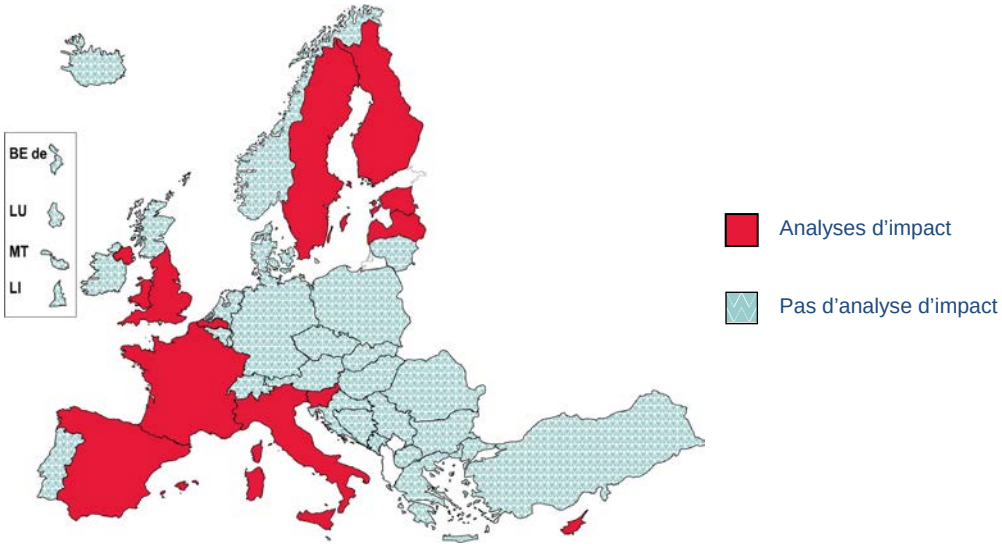
Irlande: il n'existe pas de programmes d'EFPI mis en œuvre au niveau national.
Espagne: s'applique à l'enseignement primaire et secondaire général inférieur.
Malte: ne concerne pas l'EFPI.
Autriche, Finlande: le soutien linguistique pour les élèves migrants ne concerne pas l'EFPI.
Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles, Irlande du Nord): l'EFPI en milieu scolaire ne constitue pas un enseignement distinct.
Suisse: le soutien linguistique pour les élèves migrants ne concerne que l'enseignement primaire et secondaire général inférieur. Le soutien pédagogique est utilisé dans l'enseignement secondaire général et l'EFPI.

Seule une minorité de pays ont réalisé des analyses d'impact à propos de l'intégration des élèves migrants

Comme le montre la figure I.1.11, seule une minorité de pays déclarent avoir réalisé des analyses d'impact concernant l'intégration des élèves migrants dans les écoles. Il s'agit notamment de rapports nationaux, de recherches et d'analyses à propos de «ce qui fonctionne», réalisés ou commandés par les autorités éducatives. Cinq systèmes éducatifs (Belgique – Communauté flamande, France, Chypre, Lettonie et Suède) évaluent les effets des mesures dans une grande partie des domaines politiques examinés dans le présent rapport (voir la figure précédente). Comme pour le processus de suivi, le «soutien linguistique» est le domaine le plus fréquemment étudié dans les analyses d'impact (neuf systèmes éducatifs). Par contre, l'accès à l'éducation, qui est pourtant contrôlé dans un nombre relativement important de systèmes, n'a fait l'objet d'une analyse d'impact qu'en Belgique (Communauté flamande), en France, en Italie et en Lettonie.

Parmi les exemples de politiques spécifiques ayant fait l'objet d'une analyse d'impact, on peut citer une étude réalisée entre 2012 et 2014 au Portugal concernant la fourniture d'un soutien linguistique aux élèves migrants. Cette étude nationale se concentrait plus particulièrement sur les effets de l'enseignement du portugais comme langue étrangère (PLE). Les résultats sont pris en considération dans le cadre de l'élaboration de la nouvelle législation.

Figure I.1.11. Analyses d'impact relatives à l'intégration des élèves migrants, enseignement primaire, enseignement secondaire général et EFPI (CITE 1-3), 2017/2018.



Source: Eurydice.

Note explicative

La figure indique si les autorités supérieures ont réalisé des analyses d'impact relatives à l'intégration des élèves migrants. Les variations entre les niveaux d'éducation sont indiquées dans les notes spécifiques par pays.

Notes spécifiques par pays

Estonie: ne s'applique pas à l'EFPI.
Espagne: concerne l'enseignement primaire et secondaire général inférieur.

En Finlande, une politique de financement ciblée mise en place à Helsinki fournit des ressources supplémentaires aux écoles qui dispensent l'enseignement obligatoire dans des zones défavorisées. Ces fonds doivent servir principalement à recruter du personnel supplémentaire. Les résultats ont été examinés à l'aide de la méthode «différence dans les différences», qui permet de comparer les écoles concernées par la politique avec les autres écoles d'Helsinki ainsi qu'avec des écoles semblables situées dans d'autres villes finlandaises. Il est apparu que les élèves migrants ayant participé au programme étaient moins susceptibles d'abandonner l'école juste après avoir achevé l'enseignement fondamental (avec une différence de six points de pourcentage) et avaient plus de chances de poursuivre dans l'enseignement secondaire supérieur plutôt que dans l'EFPI (avec une différence de sept points de pourcentage). Dans le même temps, les élèves autochtones ont également bénéficié de ce programme, ce qui s'est traduit par une réduction du taux d'abandon, bien qu'avec une marge plus étroite de trois points de pourcentage. La politique s'est révélée particulièrement efficace pour les élèves autochtones de sexe masculin en difficultés scolaires et pour les élèves de sexe féminin issues de l'immigration.

En 2014, l'inspection scolaire suédoise a examiné de quelle manière les communes s'y prenaient pour allouer leurs ressources afin de contrer les incidences négatives de la ségrégation scolaire (sur le plan ethnique ou socio-économique) sur les performances des élèves. Cette analyse a permis de démontrer qu'il n'existait pas un système unique convenant à l'ensemble des communes. Différents modèles se côtoient et il existe plusieurs exemples de communes ayant alloué des ressources d'une manière qui a débouché sur de meilleurs résultats pour les enfants, les élèves, les écoles et les communes elles-mêmes. L'analyse décrit un grand nombre d'initiatives qui, selon les communes, ont permis de réduire les effets de la ségrégation scolaire sur les performances des élèves.

Au Royaume-Uni (Angleterre), l'Association britannique pour le développement des langues dans le programme d'études (*National Association for Language Development in the Curriculum* ou NALDIC) – l'association qui est responsable de l'enseignement de l'anglais en tant que deuxième langue (EAL) – a publié, en 2014, un audit sur la formation et le perfectionnement professionnel en anglais deuxième langue. L'audit a permis de constater que la formation EAL demeurait «inégale». Il a également observé que le personnel scolaire général et spécialisé n'avait pas partout la même possibilité d'accéder à des cours d'anglais deuxième langue pertinents et de qualité dans le cadre d'une formation professionnelle continue ou de perfectionnement.

I.2: ACCÈS À L'ÉDUCATION

L'accès à une éducation de qualité pour tous est une priorité en Europe et dans la communauté internationale au sens large. Cet objectif comporte deux aspects: 1) l'accès à l'éducation en tant que droit humain universel, indépendamment du statut juridique (Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948) et 2) l'accès à une éducation de qualité, c'est-à-dire avoir le droit de s'inscrire dans une école dispensant un enseignement et un apprentissage de qualité et être en mesure de suivre un parcours éducatif menant à des compétences de haut niveau (Commission européenne, 2013). Les enfants et les jeunes issus de l'immigration peuvent rencontrer des difficultés dans ces deux domaines. Cela peut s'expliquer par le fait qu'ils n'ont pas pleinement le droit de participer à l'enseignement, mais le plus souvent, cette situation est due à des facteurs structurels et au manque d'information ou de soutien pour aider les migrants à naviguer dans un système éducatif qu'ils ne comprennent pas. Le présent chapitre se concentrera sur les politiques d'accès qui affectent les premières étapes du processus d'inscription et d'intégration. Les politiques de soutien linguistique et pédagogique, qui constituent des dimensions clés pour la fourniture d'une éducation de qualité tout au long de la scolarité d'un enfant, sont examinées aux chapitres I.3 et I.4.

Le présent chapitre examinera d'abord les politiques adoptées par les autorités supérieures en ce qui concerne les droits et les obligations des enfants et des jeunes issus de l'immigration en matière d'éducation. Par ailleurs, il s'intéressera aux services qui fournissent des informations, des conseils et une orientation concernant les droits, les obligations et les possibilités en matière d'éducation à ceux qui ne comprennent pas le fonctionnement du système éducatif. Il explorera ensuite les politiques macroéconomiques qui déterminent le type d'enseignement auquel les enfants migrants nouvellement arrivés peuvent avoir accès. Il sera notamment question du délai d'inscription dans les écoles, des critères utilisés pour déterminer la classe dans laquelle les enfants sont placés et de toute politique concernant l'inscription au sens large. Les politiques examinées dans le présent chapitre touchent essentiellement les enfants et les jeunes migrants nouvellement arrivés, puisque ce sont eux qui sont les plus susceptibles d'accéder aux systèmes éducatifs nationaux pour la première fois. Toutefois, chaque fois que cela est pertinent et que des informations sont disponibles, les politiques visant les enfants et les jeunes migrants de première ou de deuxième génération seront également évoquées.

I.2.1. Droits et obligations

Le statut juridique accordé aux enfants et aux jeunes nouvellement arrivés ou à leur famille peut affecter leurs droits et obligations dans le cadre du système éducatif (figures I.2.1 et I.2.2). Aux fins du présent rapport, trois grandes catégories de migrants ont été définies: les titulaires d'un titre de séjour, les demandeurs d'asile et les migrants en situation irrégulière.

Le fait d'avoir un titre de séjour indique que le pays d'accueil a accordé au migrant l'autorisation de séjourner sur son territoire (pour trois mois ou plus). Ce document confère des droits et des obligations au sein de la société, y compris en matière d'éducation, qui sont généralement les mêmes que pour la population autochtone. Des titres de séjour sont accordés à un large éventail de migrants, dont des travailleurs de l'UE et des ressortissants des pays tiers qui résident dans le pays à des fins d'emploi, de recherche, d'études ou de regroupement familial. Ils sont également accordés aux personnes qui ont obtenu le statut de réfugié et, par conséquent, le droit de demeurer dans le pays d'accueil.

L'UE et d'autres organisations internationales ont tenté d'attirer l'attention sur la nécessité d'éduquer les enfants résidents. La directive 77/486/CEE ([43]) traite de la scolarisation des enfants des travailleurs migrants ressortissants d'un autre État membre de l'UE. Elle s'applique aux enfants soumis à l'obligation scolaire, telle que définie par la législation de l'État d'accueil. La directive demande aux États membres d'offrir un enseignement gratuit, adapté aux besoins spécifiques de ces enfants et comportant notamment l'enseignement de la langue officielle de l'État d'accueil. Par ailleurs, elle encourage l'État d'accueil à coopérer avec l'État membre d'origine afin de mettre en place un enseignement de la langue maternelle et de la culture du pays d'origine.

([43]) Directive 77/486/CEE du Conseil du 25 juillet 1977 visant à la scolarisation des enfants des travailleurs migrants https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?uri=celex%3A31977L0486

La législation de l'UE prévoit aussi l'égalité de traitement des ressortissants de pays tiers résidant légalement dans les États membres. Par conséquent, ceux-ci doivent avoir les mêmes droits et obligations que les nationaux. De même, le plan d'action de l'UE pour l'intégration des ressortissants de pays tiers ([44]) prévoit l'application des mêmes dispositions aux réfugiés et, lorsqu'il existe de bonnes chances qu'une protection leur soit accordée, aux demandeurs d'asile (voir ci-dessous).

Les demandeurs d'asile présentent une demande de protection humanitaire et attendent la décision du pays d'accueil. En vertu de l'article 14 de la directive 2013/33/UE ([45]), les demandeurs d'asile mineurs doivent se voir accorder l'accès à l'éducation dans un délai ne pouvant excéder trois mois à compter de la date d'introduction de la demande de protection internationale. Il est également précisé que «des cours préparatoires, comprenant des cours de langue, sont dispensés aux mineurs lorsque cela est nécessaire pour faciliter leur accès et leur participation au système éducatif».

Enfin, les migrants en situation irrégulière sont ceux qui entrent ou séjournent dans le pays sans l'autorisation requise par la réglementation en matière d'immigration et qui n'ont pas présenté de demande d'asile. Ceux-ci ne possèdent pas de statut juridique dans le pays ([46]). Il n'existe pas de réglementation européenne ou internationale régissant leurs droits dans les pays d'accueil. Cependant, la Convention des Nations unies relative aux droits de l'enfant ([47]) exige que les enfants aient accès à l'éducation quel que soit leur statut d'immigration.

Dans plus des trois quarts des systèmes éducatifs, les enfants et jeunes issus de l'immigration en âge de scolarité obligatoire ont les mêmes droits et obligations en matière d'éducation que les enfants autochtones

Dans tous les pays européens, la loi prévoit explicitement le droit des enfants et des jeunes ressortissants du pays de participer gratuitement à l'enseignement public. La participation à l'enseignement est également obligatoire pour les enfants et les jeunes d'un certain âge ([48]). L'âge de la scolarité obligatoire est défini dans les réglementations/recommandations adoptées par les autorités supérieures dans chaque système éducatif. Dans la plupart des pays européens, elle commence au début de l'enseignement primaire entre 4 et 6 ans et prend fin quelque part entre 15 et 18 ans. La plupart des pays accordent les mêmes droits et obligations aux enfants et aux jeunes qui ne sont pas citoyens du pays d'accueil. Cependant, ces droits et obligations peuvent varier en fonction du statut juridique. La figure I.2.1 présente les politiques nationales régissant les droits et les obligations en matière d'éducation des enfants et des jeunes issus de l'immigration en âge de scolarité obligatoire par rapport aux autochtones.

Trente-quatre systèmes éducatifs accordent à tous les enfants et jeunes issus de l'immigration en âge de scolarité obligatoire (y compris ceux disposant d'un titre de séjour, les demandeurs d'asile et les migrants en situation irrégulière) les mêmes droits et obligations en matière d'éducation qu'aux enfants autochtones. En revanche, ce n'est pas le cas dans huit systèmes éducatifs, où certains enfants et jeunes issus de l'immigration ont des droits ou des obligations différents de ceux de leurs pairs nés dans le pays.

([44]) Plan d'action pour l'intégration des ressortissants de pays tiers, COM(2016) 377 final http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2016/FR/1-2016-377-FR-F1-1.PDF

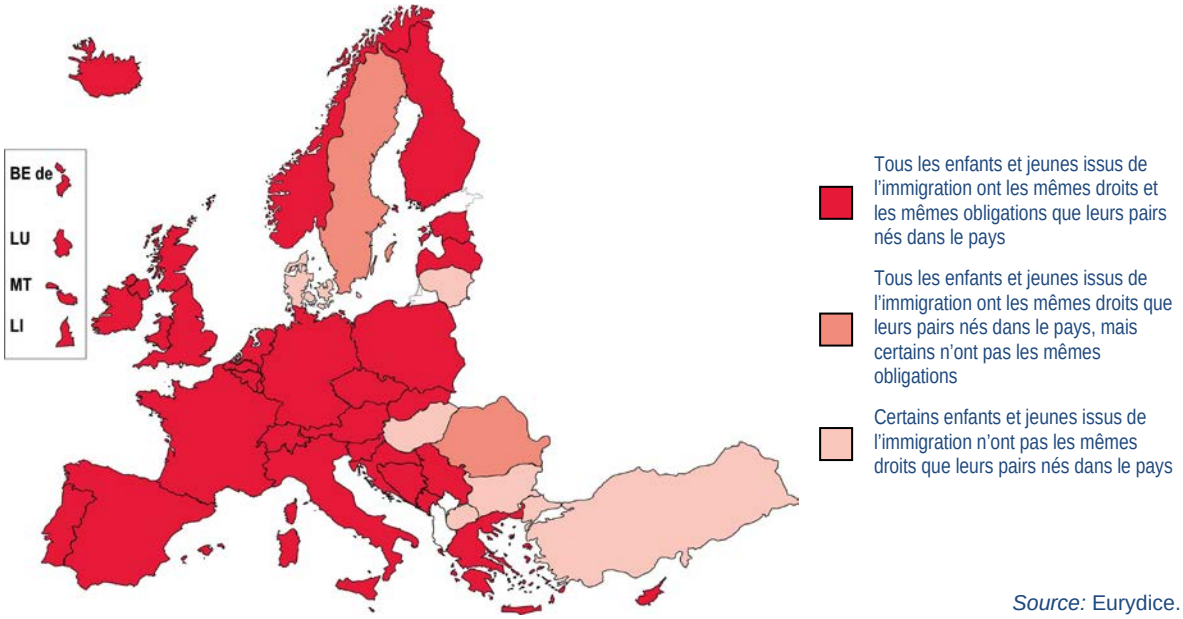
([45]) Directive 2013/33/UE du Parlement européen et du Conseil du 26 juin 2013 établissant des normes pour l'accueil des personnes demandant une protection internationale (refonte) https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32013L0033&from=FR

([46]) Certains pays accordent toutefois un permis de séjour temporaire aux mineurs en situation irrégulière dans des circonstances spécifiques.

([47]) http://www.ohchr.org/FR/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx

([48]) Les obligations en matière de scolarité peuvent être remplies en fréquentant l'école ou en suivant un enseignement à domicile, en fonction de la législation spécifique émise par les autorités supérieures du système éducatif concerné (Commission européenne/EACEA/Eurydice, à venir).

Figure I.2.1. Droits et obligations en matière d'éducation des enfants et jeunes issus de l'immigration en âge de scolarité obligatoire par rapport à leurs pairs nés dans le pays, enseignement primaire, enseignement secondaire général et EFPI (CITE 1-3), 2017/2018.



Source: Eurydice.

Note explicative

La figure présente les réglementations/recommandations adoptées par les autorités supérieures en ce qui concerne les droits et les obligations des enfants et jeunes issus de l'immigration en âge de scolarité obligatoire par rapport à leurs pairs nés dans le pays.

Note spécifique par pays

Macédoine du Nord, Turquie: la figure ne reflète pas les informations concernant les obligations des enfants et jeunes ayant le statut de résident – la réglementation ne les oblige pas à participer à l'éducation.

Lorsque la législation prévoit des droits ou des obligations différents pour certains élèves migrants, cette différence est souvent associée à un statut juridique particulier. En Roumanie, en Macédoine du Nord et en Turquie, les enfants et les jeunes ayant le statut de résidents ne sont pas obligés de suivre l'enseignement obligatoire. Ils en ont néanmoins le droit. Dans les 39 autres systèmes éducatifs, les enfants et les jeunes en âge de scolarité obligatoire qui possèdent le statut de résident sont tenus de participer à l'éducation.

De même, certains pays ne prévoient pas les mêmes droits à l'éducation obligatoire pour les migrants ayant le statut de demandeurs d'asile. Cela concerne plus précisément trois systèmes éducatifs. Au Danemark, les demandeurs d'asile ont le droit de suivre un enseignement séparé à tous les niveaux d'enseignement examinés dans le présent rapport. Autrement dit, ils ne peuvent pas accéder au système éducatif traditionnel. En Macédoine du Nord et en Turquie, les réglementations émises par les autorités supérieures ne couvrent pas les droits et les obligations des enfants et jeunes demandeurs d'asile en matière d'éducation.

Les migrants en situation irrégulière sont ceux qui connaissent la situation la plus incertaine en ce qui concerne leurs droits et obligations en matière de scolarité. En Bulgarie, au Danemark, en Lituanie, en Hongrie, en Macédoine du Nord et en Turquie, la législation ne prévoit pas explicitement de droit à l'éducation pour les migrants illégaux en âge de scolarité obligatoire, et ce indépendamment du niveau d'enseignement concerné. En Suède, les migrants en situation irrégulière peuvent suivre l'enseignement obligatoire mais n'y sont pas obligés.

Dans plus de la moitié des systèmes éducatifs, les jeunes migrants ayant dépassé l'âge de scolarité obligatoire ont des droits à une formation compensatoire similaires à ceux de leurs pairs nés dans le pays

Lorsque des jeunes migrants ayant dépassé l'âge de scolarité obligatoire entrent dans le pays d'accueil, ils peuvent se trouver dans l'une des deux situations suivantes ([49]): soit leur niveau d'éducation antérieur peut leur permettre d'accéder directement au niveau d'éducation approprié pour leur groupe d'âge [par exemple, ils ont achevé leurs études secondaires inférieures et peuvent dès lors accéder à l'enseignement post-obligatoire, c'est-à-dire le niveau secondaire supérieur général ou professionnel (CITE 3) ou plus], soit ils n'ont pas encore terminé l'enseignement obligatoire et peuvent avoir besoin d'une formation compensatoire (voir le glossaire) pour acquérir les compétences correspondantes et rattraper leurs pairs.

Lorsque les jeunes ayant dépassé l'âge de scolarité obligatoire peuvent prouver qu'ils remplissent les conditions pour accéder au niveau supérieur, la plupart des systèmes éducatifs (31) traitent les jeunes migrants nouvellement arrivés de la même façon que les autochtones. Cependant, certains pays font des distinctions en fonction du statut juridique du jeune (Bulgarie, Danemark, Lituanie, Hongrie, Macédoine du Nord et Turquie) – dans la même logique que leur politique en matière d'enseignement obligatoire. Par ailleurs, en Tchéquie et en Slovénie, les réglementations/recommandations adoptées par les autorités supérieures n'accordent pas explicitement le droit aux migrants irréguliers ayant dépassé l'âge de scolarité obligatoire de participer à l'enseignement général ou à l'EFPI correspondant au niveau 3 de la CITE – même si, dans la pratique, ils peuvent être autorisés à s'inscrire. Aux Pays-Bas, les jeunes migrants en situation irrégulière qui ont atteint la majorité peuvent terminer le programme d'éducation qu'ils avaient commencé avant d'avoir 18 ans, mais ils n'ont pas le droit d'en entamer un autre (général ou EFPI) dès lors qu'ils sont âgés de 18 ans ou plus. En Finlande, l'inscription à l'enseignement préparatoire au niveau secondaire supérieur général nécessite un titre de séjour. Les demandeurs d'asile et les migrants en situation irrégulière ne peuvent donc pas bénéficier de ce programme. En Suisse, les élèves ayant dépassé l'âge de scolarité obligatoire (16 ans) doivent être en possession d'un titre de séjour pour pouvoir prendre part à un programme d'EFPI. En effet, la partie de l'EFPI consacrée à l'apprentissage par le travail est considérée comme un emploi, ce qui nécessite un titre de séjour. Aussi, la Suisse permet aux migrants en situation irrégulière de demander un titre de séjour temporaire pour participer à un programme d'EFPI s'ils remplissent certains critères. En Norvège, les demandeurs d'asile jouissent des mêmes droits que les citoyens et résidents jusqu'à l'âge de 18 ans. Une fois cet âge atteint, ils ont le droit de terminer l'année scolaire entamée. Les migrants en situation irrégulière, en revanche, n'ont pas le droit de suivre un enseignement dès lors qu'ils ont dépassé l'âge de scolarité obligatoire (16 ans). Cela signifie qu'ils n'ont pas le droit de s'inscrire dans les programmes du secondaire supérieur.

La récente crise humanitaire a démontré qu'il n'était pas rare que des jeunes ayant dépassé l'âge de scolarité obligatoire arrivent dans le pays d'accueil avec un niveau d'instruction (parfois nettement) inférieur à la normale pour leur âge et que bon nombre d'entre eux pouvaient ne pas avoir terminé l'enseignement obligatoire. Cette situation s'explique en partie par le fait que les migrants humanitaires se déplacent d'un pays à l'autre, parfois pendant une longue période, et n'ont peut-être pas eu la possibilité de suivre une éducation formelle. Elle peut aussi résulter de circonstances particulières dans le système éducatif ou la société du pays d'origine. Ces jeunes doivent être inscrits dans l'enseignement le plus rapidement possible pour avoir une chance d'atteindre leur potentiel éducatif (Commission européenne, 2014).

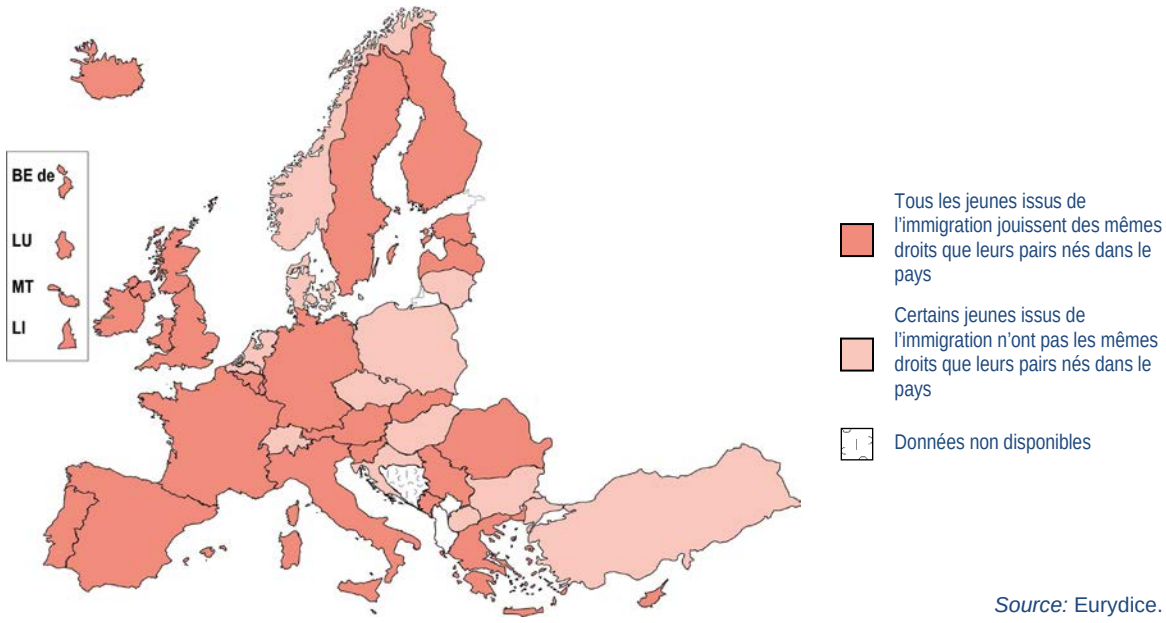
La figure 16 de la section consacrée au contexte montrait que le taux d'abandon précoce du système d'éducation et de formation était plus élevé chez les jeunes issus de l'immigration que chez leurs pairs autochtones. On peut en déduire que les nouveaux arrivants sont également davantage exposés à ce risque. Pour pouvoir acquérir les compétences clés nécessaires et terminer au moins l'enseignement secondaire

([49]) Dans les pays européens, la fin de la scolarité obligatoire se situe entre 15 et 18 ans (Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2017a). Dans de nombreux pays, cela coïncide avec la fin du niveau 2 de la CITE ou avec la première ou la deuxième année du niveau 3 (général ou EFPI). Dans certains pays (Belgique et Portugal), toutefois, la fin de la scolarité obligatoire coïncide avec la fin du niveau 3 de la CITE (Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2017c).

supérieur, ces jeunes doivent jouir des mêmes droits à l'éducation, y compris en ce qui concerne l'accès aux mesures compensatoires mises à la disposition des autochtones.

Dans 28 systèmes éducatifs, tous les jeunes migrants nouvellement arrivés ont le droit de suivre une formation compensatoire dans les mêmes conditions que les autochtones (voir la figure I.2.2). Cependant, les données ne fournissent pas d'indications quant aux services et programmes réellement disponibles. Le cas de la France, qui est confrontée à une forte augmentation du nombre de jeunes nouveaux arrivants, est particulièrement problématique: bien que ces jeunes aient théoriquement le droit de prendre part aux programmes de formation compensatoire, dans la pratique, rares sont les programmes adaptés à de jeunes non francophones de 16 à 18 ans dont le niveau d'instruction antérieur ne correspond pas à celui de leur âge ou qui n'ont aucune instruction du tout. L'*UPE2A Lycée* ([50]) et la *Mission contre le Décrochage Scolaire* sont deux initiatives récemment mises en place afin d'offrir un enseignement d'accueil aux jeunes dans cette situation. En Autriche, des programmes de rattrapage spécifiques ont été conçus à l'intention des jeunes issus de l'immigration jugés plus exposés au risque d'abandon scolaire précoce.

Figure I.2.2. Droit à une formation compensatoire pour les jeunes migrants qui ont dépassé l'âge de scolarité obligatoire, mais qui n'ont pas terminé l'enseignement obligatoire, par rapport à leurs pairs nés dans le pays, 2017/2018.



Source: Eurydice.

Note explicative

La figure présente les réglementations/recommandations adoptées par les autorités supérieures en ce qui concerne le droit à une formation compensatoire pour les jeunes issus de l'immigration qui ont dépassé l'âge de scolarité obligatoire, mais qui n'ont pas terminé l'enseignement obligatoire. Pour la définition d'une formation compensatoire, voir le glossaire.

Dans dix systèmes éducatifs (Bulgarie, Tchéquie, Danemark, Lituanie, Hongrie, Pays-Bas, Suisse, Macédoine du Nord, Norvège et Turquie), certains jeunes issus de l'immigration (généralement des demandeurs d'asile ou des migrants en situation irrégulière, comme indiqué plus haut) qui ont dépassé l'âge de scolarité obligatoire, mais qui n'ont pas encore terminé l'enseignement obligatoire ne jouissent pas non plus du même droit de suivre une formation complémentaire que leurs pairs autochtones. Ces pays appliquent la même politique en ce qui concerne les droits à l'éducation des jeunes issus de l'immigration ayant dépassé l'âge de scolarité obligatoire, quel que soit leur niveau d'instruction antérieur.

La Belgique (Communauté flamande), la Croatie et la Pologne n'accordent pas non plus les mêmes droits aux migrants en situation irrégulière. En Pologne, par exemple, ceux-ci n'ont pas le droit de suivre une formation compensatoire. En Belgique (Communauté flamande), il est nécessaire d'être titulaire d'un permis

([50]) Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants.

de séjour pour suivre un programme de compensation à vocation professionnelle, qui inclut l'apprentissage en entreprise sur le lieu de travail. Les migrants en situation irrégulière ayant dépassé l'âge de scolarisation obligatoire (18 ans) ne peuvent donc pas s'inscrire à ce type de programmes, bien qu'ils soient autorisés à terminer un programme s'ils s'y sont inscrits antérieurement.

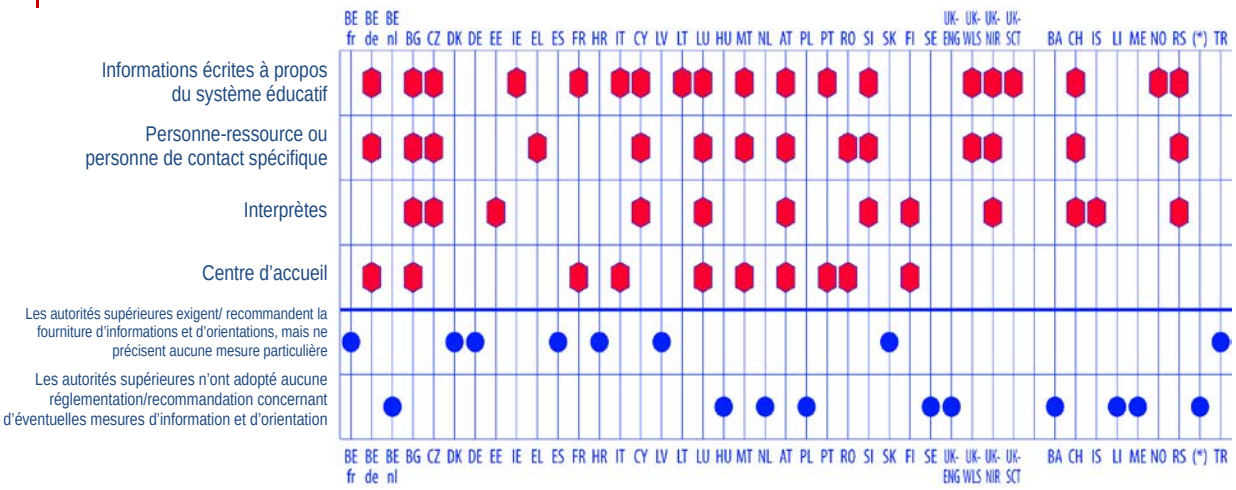
Les services d'information, de conseil et d'orientation destinés aux enfants migrants nouvellement arrivés se concentrent sur la fourniture d'informations écrites

Lorsqu'ils arrivent dans le pays d'accueil, les enfants, les jeunes et leur famille ne comprennent généralement pas leurs droits et obligations en matière d'éducation et ne savent pas non plus comment naviguer dans le système éducatif pour trouver les possibilités ou le soutien disponibles. Ils éprouvent des difficultés à obtenir des informations, parce qu'ils ne savent pas à qui s'adresser et n'ont peut-être même pas de langue commune pour communiquer. Les parents peuvent également rencontrer des difficultés – linguistiques et culturelles – dans leurs relations avec l'école, ce qui peut les dissuader de s'impliquer dans l'éducation de leurs enfants.

À ce stade, l'information, le conseil et l'orientation sont essentiels pour aider les familles de migrants à se repérer dans le système éducatif. Les écoles fournissent souvent une aide ponctuelle aux nouveaux arrivants pour les aider à s'inscrire ou à choisir leur voie. Cependant, des réglementations ou recommandations des autorités supérieures sont utiles pour garantir la cohérence de l'offre dans l'ensemble du système éducatif.

La figure I.2.3 montre que, dans 11 systèmes éducatifs, les autorités supérieures exigent/recommandent au moins trois types de mesures, qui comprennent souvent la fourniture d'informations écrites à propos du système éducatif, la mise à disposition d'interprètes et la désignation d'une personne-ressource ou d'une personne de contact spécifique. Dans 13 autres systèmes, seulement une ou deux de ces mesures sont requises ou recommandées. Dans huit pays, les autorités supérieures demandent/recommandent explicitement que des services d'information, de conseil et d'orientation soient proposés, mais sans autres instructions (aux organismes de haut niveau, aux autorités locales ou aux écoles) quant à la nature de ces services. Enfin, dix pays ne prévoient aucun service d'information, de conseil ou d'orientation pour faciliter l'accès des enfants et des jeunes migrants nouvellement arrivés. Les autorités locales, les écoles et d'autres parties prenantes peuvent toutefois fournir des informations de leur propre initiative.

Figure I.2.3. Services d'information, de conseil et d'orientation à l'intention des enfants et jeunes migrants nouvellement arrivés, enseignement primaire, enseignement secondaire général et EFPI (CITE 1-3), 2017/2018.



Source: Eurydice.

(*) = Macédoine du Nord

Note explicative

La figure présente les types de services d'information, de conseil et d'orientation les plus fréquemment préconisés dans la législation ou les recommandations adoptées par les autorités supérieures. Ces services peuvent être fournis par des organismes de haut niveau, par les autorités locales ou par les écoles. La figure ne fournit pas de détails quant aux groupes de migrants ciblés, le cas échéant (c'est-à-dire les titulaires d'un titre de séjour, les demandeurs d'asile ou les migrants en situation irrégulière).

Notes spécifiques par pays (figure I.2.3)

Allemagne: les données ne concernent que certains Länder.
Estonie, Grèce: les données renvoient à des mesures ciblant les demandeurs d'asile et les réfugiés.
Espagne: chaque Communauté autonome est responsable de ses propres mesures en matière d'intégration scolaire, qui comprennent dans tous les cas la fourniture d'informations écrites à propos du système éducatif, la désignation de personnes-ressources spécifiques, la mise à disposition d'interprètes et la création de centres d'accueil spécialisés, entre autres.
Royaume-Uni (Écosse): les autorités locales sont tenues de fournir des informations écrites sur les écoles locales et sur la procédure d'inscription dans ces écoles, tandis que chaque école doit publier un manuel d'information.
Islande: les données se réfèrent aux niveaux CITE 1 et 2. Il n'existe pas de réglementation ou de recommandation concernant ce domaine au niveau CITE 3.

Les services les plus fréquemment proposés concernent la fourniture d'informations écrites à propos du système éducatif et la désignation d'une personne-ressource ou d'une personne de contact spécifique. Ces services sont explicitement requis ou recommandés dans 19 et 14 systèmes, respectivement. En Tchéquie, en Lituanie, en Autriche, au Portugal, au Royaume-Uni (Écosse) et en Suisse, des informations écrites ou audio concernant le système éducatif sont mises à la disposition des étrangers sur le site internet des autorités supérieures compétentes. Par ailleurs, en Lituanie, une brochure d'information est publiée en anglais, en russe et en arabe. L'Autriche a également produit et publié un DVD d'information sur le système scolaire autrichien. Au Royaume-Uni (Écosse), Education Scotland a produit un guide sur le système éducatif écossais à l'intention des parents de réfugiés et de demandeurs d'asile. Au Royaume-Uni (Irlande du Nord), des traductions de lettres et de directives concernant les politiques scolaires sont disponibles sur le site internet du Service pour l'éducation interculturelle (*Intercultural Education Service*). Le rôle des personnes-ressources et des personnes de contact ([51]) sera examiné plus en détail au chapitre I.3.

Des interprètes sont fournis dans douze systèmes, tandis que des centres d'accueil offrant (également) des informations, des conseils et services d'orientation sur l'éducation ont été mis en place dans dix pays. Par exemple, au Portugal, le Haut-Commissaire aux migrations a mis en place un service d'interprétation téléphonique en dix langues, qui est également disponible pour aider les migrants à contacter les écoles ou d'autres établissements d'enseignement. En Islande, le programme national d'enseignement invite toutes les communes à offrir des services spécialisés aux écoles. Cela inclut la mise à disposition d'interprètes pour les enfants et les familles dans le besoin.

Les centres d'accueil qui fournissent également des services d'information, de conseil et d'orientation à propos du système éducatif et des possibilités de scolarisation disponibles sont la solution la moins souvent préconisée. Trois types de centres ont été recensés: les centres conçus pour accueillir les réfugiés (Belgique – Communauté germanophone, Bulgarie et Finlande), les centres nationaux ou locaux d'information pour migrants, qui peuvent également fournir des informations à propos de l'éducation (Bulgarie, Portugal et Roumanie), ou les centres spécialisés qui fournissent des informations sur les écoles, mais qui peuvent aussi effectuer d'autres tâches, comme réaliser des tests de niveau ou faciliter la communication entre les écoles et les familles (Grèce, France, Luxembourg et Autriche).

La mission et la structure des centres qui travaillent dans le domaine de l'éducation varient d'un pays à l'autre, en fonction de leur situation spécifique. En Grèce, le ministère de l'éducation, de la recherche et des affaires religieuses nomme des «coordonnateurs pour l'éducation des réfugiés» (CER) dans tous les principaux centres d'hébergement pour réfugiés. Ceux-ci contrôlent l'intégration des enfants réfugiés dans l'enseignement public et assurent également le lien entre les élèves, les parents, les directeurs d'école et les enseignants. Les CER sont des enseignants sous contrat à durée indéterminée qui postulent pour être détachés à ce poste. En France, un centre dédié, baptisé le CASNAV ([52]) établit des bureaux d'accueil composés d'un formateur CASNAV, un enseignant ou un psychologue. Ceux-ci rencontrent le nouvel arrivant pour une discussion et une évaluation pédagogique, si possible dans la langue maternelle de la personne. Ils lui proposent un parcours scolaire, qui est transmis à tous les services qui travaillent avec l'élève au sein

([51]) Désignées au niveau local ou au sein même de l'école, les personnes-ressources ou personnes de contact ont habituellement pour mission de donner des conseils et d'aider les nouveaux arrivants et leurs parents pour tout ce qui concerne l'école, le système éducatif et d'autres aspects liés à l'éducation.

([52]) Centre académique de scolarisation des élèves nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes ou de voyageurs (CASNAV).

du département compétent. Au Luxembourg, le CASNA[53] accueille les nouveaux arrivants de plus de 12 ans et fournit des conseils en luxembourgeois, en français, en allemand, en anglais et en portugais (et d'autres langues sur demande). En Autriche, des centres d'accueil et des personnes-ressources ([54]) sont mis à disposition par les commissions scolaires régionales, qui conseillent tous les jeunes issus de l'immigration. En Finlande, les centres d'accueil pour mineurs non accompagnés sont tenus de préparer un plan d'intégration pour les mineurs non accompagnés qui viennent d'arriver. Ce plan s'appuie sur leurs acquis antérieurs et comprend une orientation en vue de leur intégration dans l'enseignement obligatoire. Enfin, au Royaume-Uni (Irlande du Nord), l'*Intercultural Education Service*, qui n'est pas un centre mais un service destiné aux écoles, fournit une gamme de services de soutien à l'intention des élèves qui viennent d'arriver dans un établissement scolaire. Sur demande, il fournit des services d'interprétation pour les premières rencontres entre les enseignants et les parents des nouveaux arrivants, ainsi que pour les deux autres rencontres qui ont lieu chaque année. Il fournit également des traductions des documents et des lignes directrices relatives aux politiques de l'école, ainsi que des conseils sur l'accueil des migrants nouvellement arrivés et la planification de leurs premières semaines à l'école. Par ailleurs, le service conseille les établissements scolaires en ce qui concerne le suivi des progrès des élèves, l'accès au programme d'enseignement, la résolution des difficultés linguistiques spécifiques qu'ils peuvent rencontrer et le soutien à la préparation des examens dans la phase post-primaire.

I.2.2. Placement scolaire

Dans de nombreux systèmes éducatifs, les autorités supérieures chargées de l'éducation ont adopté des politiques qui déterminent le délai dans lequel les enfants qui ont le droit de fréquenter l'école dans le pays d'accueil devraient pouvoir accéder aux services éducatifs (figure I.2.4) et le type d'enseignement auquel ils peuvent prendre part. Ces politiques sont influencées par les réglementations/recommandations qui régissent les droits à l'éducation, les procédures d'admission, la sélection, ainsi que l'évaluation des besoins (figures I.2.5 à I.2.9).

Moins de la moitié des systèmes éducatifs prévoient un délai maximal dans lequel les migrants nouvellement arrivés doivent pouvoir accéder à l'enseignement

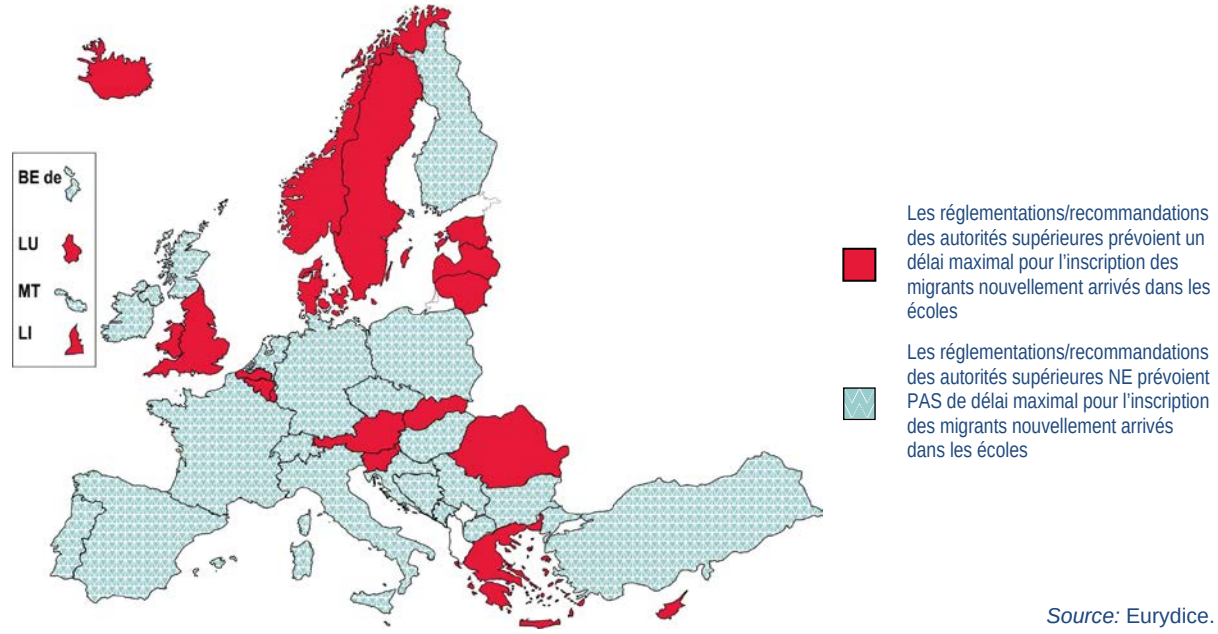
La continuité de l'éducation est importante pour tous les enfants. Pour les enfants et les jeunes issus de l'immigration, cette continuité peut être menacée en fonction du temps qui s'écoule entre le départ du pays d'origine, l'arrivée dans le pays d'accueil et l'inscription dans un établissement scolaire. Les longues interruptions peuvent frapper plus durement les étudiants migrants les plus défavorisés. Par exemple, dans le cas d'enfants et de jeunes disposant d'un titre de séjour temporaire, de demandeurs d'asile ou de migrants en situation irrégulière, la scolarisation peut être retardée ou refusée. Afin de résoudre ce problème, au moins pour certains des enfants à risque, la directive 2013/33/UE impose que les réfugiés et les demandeurs d'asile mineurs aient accès à l'éducation dans les trois mois suivant leur arrivée.

Comme le montre la figure I.2.4, dans 19 systèmes éducatifs, des réglementations ou recommandations adoptées par les autorités supérieures précisent le nombre maximal de jours ou de mois au terme duquel les enfants et les jeunes migrants doivent être inscrits dans un établissement scolaire. Ce délai varie entre l'inscription immédiate au moment de la demande (par exemple, en Belgique – Communauté française et au Liechtenstein) et 91 jours (Lettonie). La plupart des systèmes éducatifs qui ont établi un délai d'inscription l'ont fixé à un maximum de 84 ou 91 jours (généralement décrits dans les termes «douze semaines» ou «trois mois»). Ce délai découle d'obligations internationales concernant l'inscription des enfants réfugiés et demandeurs d'asile dans l'enseignement obligatoire. Cependant, un certain nombre de systèmes, tels que ceux du Danemark, de la Lituanie (pour les réfugiés), de l'Autriche, de la Suède, du Royaume-Uni (Angleterre et pays de Galles) et de la Norvège, ont fixé un délai plus court.

([53]) Cellule d'accueil scolaire pour les élèves nouveaux arrivants (CASNA).

([54]) http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/hintergrundinfo/schulberatungsstellen_april17.pdf

Figure I.2.4. Délai maximal pour l'inscription des migrants nouvellement arrivés dans les écoles, enseignement primaire, enseignement secondaire général et EFPI (CITE 1-3), nombre de jours, 2017/2018.



Source: Eurydice.

BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT
0	⊗	60	⊗	⊗	21	⊗	84	⊗	84	⊗	⊗	⊗	⊗
CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI
84	91	30/90	84	⊗	⊗	⊗	3	⊗	⊗	90	90	84d	⊗
SE	UK ENG	UK-WLS	UK-NIR	UK-SCT	BA	CH	IS	LI	ME	NO	RS	(*)	TR
28	20	20	⊗	⊗	⊗	⊗	84	0	⊗	28	⊗	⊗	⊗

⊗ Aucun délai n'a été fixé pour l'inscription des enfants et des jeunes issus de l'immigration nouvellement arrivés dans les écoles

Source: Eurydice. (*) = Macédoine du Nord

Note explicative

La figure montre les pays qui ont établi un délai pour l'entrée dans le système éducatif des enfants et jeunes issus de l'immigration nouvellement arrivés, tel que le prévoient les réglementations/recommandations adoptées par les autorités supérieures. Le tableau qui l'accompagne précise le délai maximal autorisé exprimé en jours. Bien que certains systèmes éducatifs préfèrent définir le délai en termes de semaines ou de mois, toutes les données ont été converties en jours pour faciliter la comparaison. Les variations selon les niveaux d'éducation et les statuts juridiques sont indiquées dans les notes spécifiques par pays.

Notes spécifiques par pays

Estonie, Chypre: les données ne s'appliquent qu'aux réfugiés en âge de scolarité obligatoire.
Grèce, Roumanie, Slovénie, Slovaquie, Islande: les données s'appliquent aux demandeurs d'asile ayant soumis une demande de protection.
Lettonie: les données concernent les réfugiés et les demandeurs d'asile.
Lituanie: le délai de 30 jours (un mois) s'applique aux enfants et jeunes issus de l'immigration qui possèdent un titre de séjour. Le délai de 90 jours (trois mois) s'applique aux demandeurs d'asile.
Autriche: les données concernent l'enseignement obligatoire.
Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles): les données concernent les mineurs non accompagnés qui ont demandé l'asile et sont pris en charge par l'État («*looked-after children*»).
Norvège: les données concernent les réfugiés et les demandeurs d'asile en âge de scolarité obligatoire.

Vingt-trois systèmes éducatifs ne prévoient pas de délai maximal d'inscription, en dépit des dispositions de la directive de l'UE relative aux migrants humanitaires. Nombre d'entre eux soulignent cependant que les enfants en âge de scolarité obligatoire – qui ont le droit à la scolarité – doivent aller à l'école, ce qui oblige les écoles et les autorités locales à leur trouver une place dès leur arrivée ou très rapidement après.

Pour ce qui est de l'enseignement post-obligatoire, aucun système éducatif ne prévoit de délai d'inscription spécifique. Les nouveaux arrivants doivent suivre les procédures habituelles et respecter les dates limites annuelles d'inscription.

L'âge de l'enfant (aux niveaux primaire et secondaire inférieur) et le niveau d'instruction antérieur attesté par des documents scolaires officiels (au niveau secondaire supérieur) sont les principaux facteurs qui déterminent dans quelle année scolaire les migrants nouvellement arrivés seront placés

Les enfants et les jeunes apprennent plus efficacement s'ils peuvent s'appuyer sur leurs acquis antérieurs et si l'environnement d'apprentissage est suffisamment stimulant pour qu'ils restent motivés à apprendre. Pour les enfants qui entament leur scolarité dans leur propre système éducatif national, les politiques d'admission définissent les critères à utiliser pour déterminer à quel moment les enfants sont prêts à entrer à l'école primaire et à partir de quand ils peuvent progresser vers la classe ou le niveau suivant. Les critères les plus fréquemment utilisés sont l'âge et la réussite du niveau d'enseignement précédent.

Les migrants viennent de systèmes éducatifs différents et parlent souvent une langue différente de la langue d'instruction utilisée dans le pays d'accueil. Leur parcours d'apprentissage varie également. Certains ont participé régulièrement à l'enseignement dans leur pays d'origine et sont en mesure de le prouver. D'autres peuvent ne pas être en possession des certificats ou des documents scolaires nécessaires. D'autres encore peuvent avoir été obligés d'interrompre leurs études ou n'ont pas suivi d'enseignement du tout. En raison de leurs compétences limitées ou inexistantes dans la langue d'instruction, en particulier lorsque leur éducation antérieure a également été limitée, les enfants et jeunes migrants nouvellement arrivés peuvent être inscrits dans des classes qui ne correspondent pas à leur âge et à leurs capacités cognitives. Toute erreur de diagnostic peut avoir un impact sur le reste du parcours scolaire de l'enfant. Afin de s'assurer que les migrants nouvellement arrivés sont placés au niveau d'enseignement et dans la classe qui correspondent le mieux à leurs besoins d'apprentissage, les autorités supérieures et les écoles, selon le cas, doivent disposer d'une série de critères et veiller à ce que les enfants soient placés dans la classe la plus appropriée.

La figure I.2.5 présente les facteurs généralement pris en considération, selon les documents politiques de haut niveau, au moment de déterminer le niveau scolaire des migrants nouvellement arrivés qui s'inscrivent pour la première fois dans le système éducatif du pays d'accueil. Ces facteurs sont: l'âge de l'enfant, les documents scolaires attestant du niveau d'instruction antérieur, le niveau de compétence dans la langue du pays d'accueil et les résultats d'une éventuelle évaluation des acquis antérieurs.

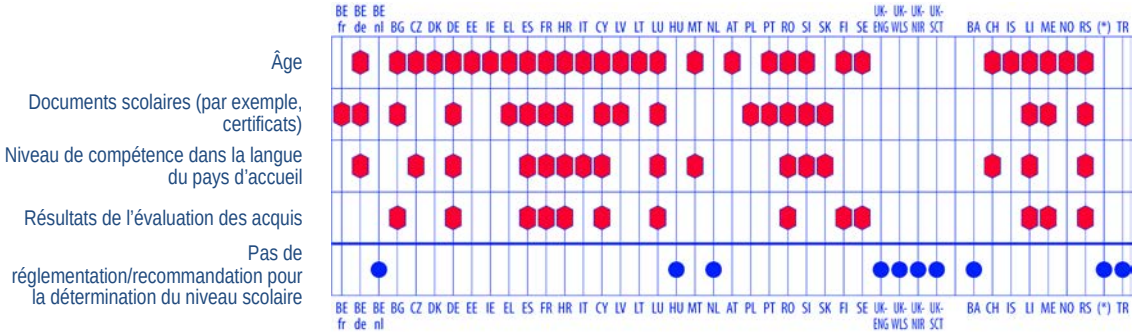
Dix systèmes (Belgique – Communauté flamande, Hongrie, Pays-Bas, Royaume-Uni – Angleterre, pays de Galles, Irlande du Nord et Écosse, Bosnie-Herzégovine, Macédoine du Nord et Turquie) ne prévoient ni instructions ni recommandations pour déterminer le niveau scolaire des nouveaux arrivants dans l'enseignement primaire, l'enseignement secondaire général et l'EFPI. Quelques systèmes laissent aux écoles, le plus souvent aux chefs d'établissement (en Finlande, ce sont les enseignants) ou à des comités scolaires créés spécialement à cet effet, le soin de déterminer librement le niveau scolaire des enfants nouvellement arrivés. Il s'agit de la Belgique (Communauté française) au niveau primaire, ainsi que de la Finlande et de l'Islande au niveau secondaire supérieur général et dans l'EFPI.

Dans tous les autres systèmes, les autorités supérieures définissent au moins un critère, et les écoles appliquent elles-mêmes les critères et les orientations au moment de déterminer le niveau et la classe les plus appropriés. La France et le Luxembourg font exception: les bureaux d'accueil du CASNAV en France et du CASNA au Luxembourg (voir également la figure I.2.3) sont chargés de réaliser des évaluations et de superviser ou d'accompagner la procédure d'inscription des enfants migrants nouvellement arrivés dont la langue maternelle est différente de la langue d'instruction (le français en France, le français, l'allemand ou le luxembourgeois au Luxembourg).

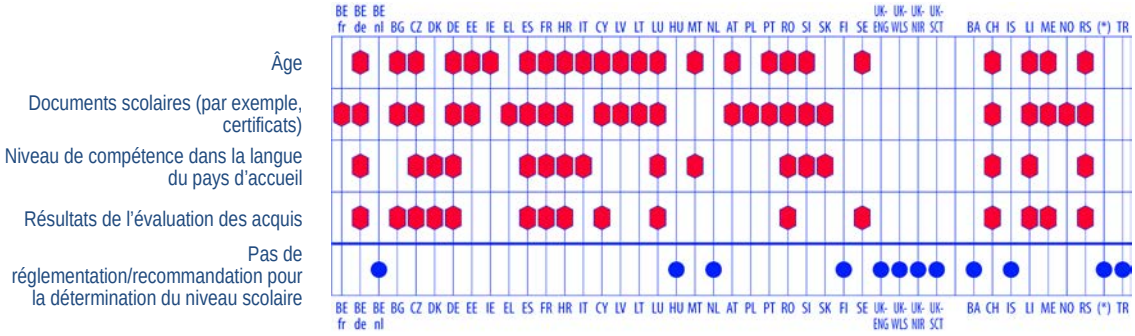
La figure I.2.5 A montre que l'âge est de loin le critère le plus fréquemment utilisé pour déterminer l'année d'études aux niveaux primaire et secondaire inférieur: 29 systèmes éducatifs l'utilisent au niveau primaire, 28 au niveau secondaire inférieur. En Grèce, au niveau primaire, et au Danemark, en Estonie, en Irlande, en Autriche, en Islande et en Norvège aux deux niveaux, l'âge est en réalité le seul facteur que les écoles sont tenues de prendre en considération au moment de déterminer l'année d'études la plus appropriée pour l'enfant. Cela signifie que les nouveaux arrivants sont généralement inscrits dans des classes qui correspondent à leur âge.

Figure I.2.5. Critères pour déterminer l'année d'études, enseignement primaire, enseignement secondaire général et EFPI (CITE 1-3), 2017/2018.

A. Enseignement primaire et secondaire inférieur (CITE 1-2)



B. Enseignement secondaire supérieur général et EFPI (CITE 3)



Source: Eurydice. (*) = Macédoine du Nord

Note explicative

La figure présente les critères imposés/recommandés par les autorités supérieures pour déterminer le niveau scolaire des enfants et jeunes issus de l'immigration nouvellement arrivés. La partie A représente la situation aux niveaux primaire et secondaire inférieur, tandis que la partie B concerne le niveau secondaire supérieur général et l'EFPI. Les autres variations entre les niveaux d'éducation sont indiquées dans les notes spécifiques par pays.

Notes spécifiques par pays

Belgique (Communauté française): les données concernent l'enseignement secondaire général et l'EFPI. Aucune réglementation ne régit cette question au niveau de l'enseignement primaire.
Danemark: les données concernant le niveau de compétence dans la langue du pays d'accueil ne concernent que l'enseignement secondaire supérieur général. Ce critère n'est pas utilisé pour déterminer le niveau scolaire dans l'EFPI.
Grèce: les documents scolaires sont pris en considération dans l'enseignement secondaire général et l'EFPI. Lorsque ces documents sont manquants, le niveau scolaire est déterminé sur la base d'une déclaration écrite officielle des parents.
Espagne, Malte: les données ne s'appliquent pas à l'EFPI.
Irlande: il n'existe pas de programmes d'EFPI mis en œuvre au niveau national.
Chypre: le niveau de compétence dans la langue du pays d'accueil est pris en considération pour déterminer le niveau scolaire dans l'enseignement primaire uniquement.
Lituanie: les documents scolaires (par exemple, les certificats) ne sont pris en considération que dans l'EFPI en milieu scolaire.
Autriche: les documents scolaires (par exemple, les certificats) ne sont pris en considération que dans l'enseignement secondaire supérieur post-obligatoire.
Slovénie: depuis juillet 2018, les «résultats de l'évaluation des acquis» doivent également être pris en considération dans l'enseignement secondaire supérieur général et l'EFPI pour les personnes sous protection internationale qui ne disposent pas des documents scolaires requis.
Suisse: les réglementations/recommandations peuvent varier d'un canton à l'autre.
Liechtenstein: les élèves des programmes d'EFPI suivent la partie scolaire de leur programme dans des écoles suisses. Les critères du niveau de compétence dans la langue du pays d'accueil et des résultats de l'évaluation des acquis sont utilisés uniquement dans l'enseignement secondaire inférieur (figure I.2.5 A) et dans l'enseignement secondaire supérieur général (figure I.2.5 B). L'évaluation est considérée comme faisant partie du processus d'orientation au cours duquel les élèves sont dirigés vers l'un des trois types d'écoles en fonction de leurs performances scolaires.
Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles, Irlande du Nord): l'EFPI en milieu scolaire ne constitue pas un enseignement distinct.

Seuls quelques pays autorisent le placement des nouveaux arrivants dans une classe une ou deux années en dessous de la normale pour leur groupe d'âge si leur niveau de compétence dans la langue du pays d'accueil ou leurs acquis ne correspondent pas au niveau attendu pour leur groupe d'âge aux niveaux primaire et secondaire inférieur. Dans ces systèmes, aucune décision n'est prise avant que le niveau de compétences linguistiques et les acquis de l'enfant aient fait l'objet d'une évaluation. C'est le cas en Tchéquie

(pour les niveaux primaire et secondaire inférieur), en France, à Chypre, en Slovaquie et en Suisse. En Espagne, une telle situation peut se produire lorsqu'on estime que les mesures habituelles, telles que les plans d'éducation individuels et les classes préparatoires, ne seront pas suffisantes pour répondre aux besoins du nouvel arrivant.

Plus d'un tiers des systèmes tiennent compte des documents scolaires, du niveau de compétence dans la langue du pays d'accueil et des résultats de l'évaluation des acquis aux niveaux primaire et secondaire inférieur. Dans de nombreux pays, les certificats attestant d'un niveau d'études et les autres documents scolaires (y compris des informations sur le système éducatif, le système national de qualification, les systèmes de crédits et les itinéraires de progression) servent de base pour déterminer le niveau scolaire approprié. Les données en notre possession ne permettent toutefois pas de savoir qui est responsable de l'analyse de ces documents – s'il s'agit d'un organisme central, des autorités locales ou des écoles elles-mêmes – ni s'ils ont les ressources appropriées pour lire et analyser les documents des pays concernés. Dans ces systèmes, les connaissances linguistiques et cognitives sont évaluées uniquement en cas d'absence de documents scolaires, ce qui peut arriver dans le cas des demandeurs d'asile et des réfugiés. Par exemple, il s'agit de l'approche par défaut dans l'enseignement secondaire inférieur en Belgique (Communauté française) et en Croatie, et c'est une approche régulièrement appliquée à tous les niveaux en Slovénie.

Comme indiqué plus haut, certains systèmes ont opté pour une évaluation systématique des acquis et du niveau de compétence dans la langue du pays d'accueil pour tous les nouveaux arrivants aux niveaux primaire et secondaire inférieur. Ces évaluations servent, d'une part, à déterminer le niveau et l'année d'études et, d'autre part, à diagnostiquer les besoins de soutien pédagogique (voir le chapitre I.3). En Belgique (Communauté germanophone), en Tchéquie, en Italie et en Slovaquie, le niveau de compétence dans la langue nationale est, après l'âge, le critère le plus important lors de l'inscription des migrants nouvellement arrivés. En Belgique (Communauté germanophone), les enfants migrants qui viennent d'arriver ne peuvent être inscrits dans l'enseignement classique qu'à la condition que leurs compétences en allemand soient supérieures au niveau A2 du CECR ([55]). Les enfants qui présentent un niveau inférieur peuvent suivre des classes préparatoires où des groupes d'âge mixtes sont organisés par niveau de la CITE. De même, au Liechtenstein, le niveau de compétence dans la langue du pays d'accueil est un facteur déterminant pour décider si les migrants nouvellement arrivés peuvent être autorisés à suivre l'enseignement classique ou s'ils doivent au préalable suivre une formation intensive d'une année dans la langue du pays (*Intensiv-Kurs DaZ*). Au Portugal, l'évaluation des acquis n'est pas utilisée pour déterminer le niveau scolaire, mais pour décider si un soutien pédagogique est nécessaire. (Voir également la partie II pour des exemples spécifiques d'évaluation initiale.)

Parmi les exemples de pays qui évaluent les acquis des nouveaux arrivants, on peut citer la Suède, où des tests spécifiques ont été mis en place dans plusieurs matières afin de déterminer le niveau scolaire de l'enfant. En France, à Chypre et en Suisse, les compétences tant linguistiques que cognitives font l'objet d'une évaluation. En France, les acquis sont testés dans la langue maternelle de l'élève afin d'exclure tout risque de distorsion qui pourrait être dû à un manque de connaissance du français. Néanmoins, les compétences en langue française sont également évaluées. Les nouveaux arrivants dont les compétences en français n'atteignent pas le niveau B1 du CECR sont orientés vers l'UPE2A.

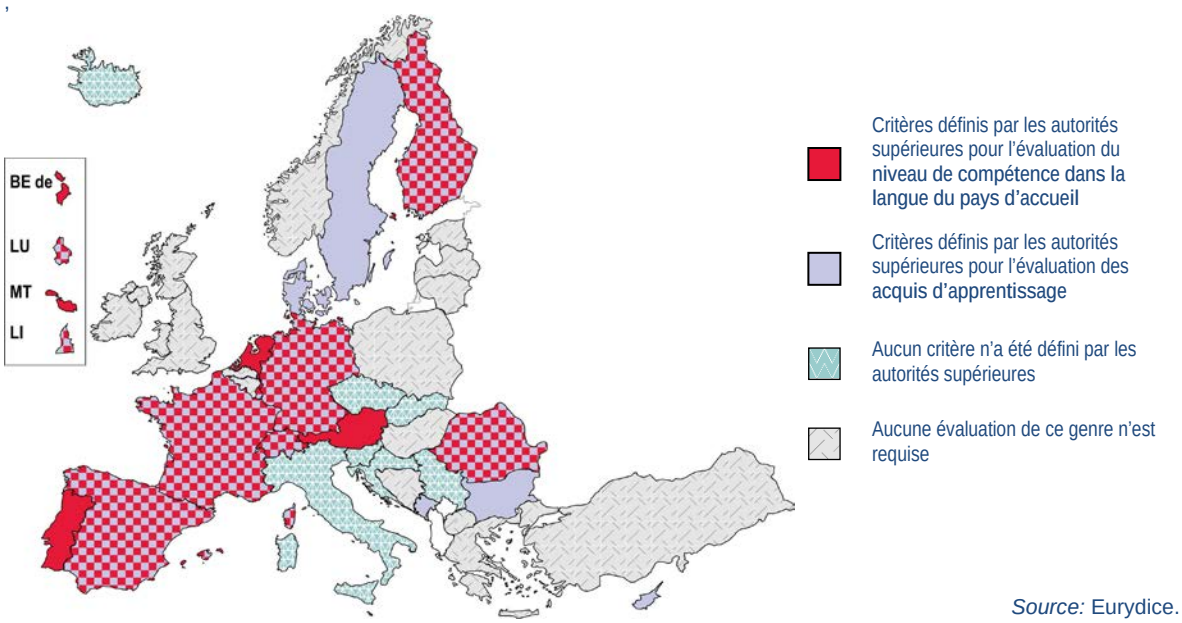
Dans les systèmes éducatifs qui possèdent des réglementations ou des recommandations émises par les autorités supérieures dans ce domaine, l'âge est un critère un peu moins important dans l'enseignement secondaire supérieur général et l'EFPI qu'aux niveaux inférieurs (voir la figure I.2.5 B). L'utilisation des documents scolaires est plus marquée à ce niveau d'enseignement. Dans l'enseignement secondaire supérieur général, ce facteur est utilisé par autant de systèmes éducatifs que celui lié à l'âge, tandis que dans l'EFPI, les documents scolaires semblent plus largement utilisés que l'âge ou d'autres facteurs. Les résultats des évaluations des acquis et des compétences dans la langue du pays d'accueil sont légèrement moins souvent utilisés pour déterminer le niveau scolaire dans l'EFPI que dans l'enseignement secondaire supérieur général ou aux niveaux inférieurs. En Finlande, les élèves ne sont pas répartis dans des classes, mais suivent des cours ou des unités d'étude. Néanmoins, les acquis d'apprentissage et les compétences dans la langue du pays d'accueil sont évalués – les acquis existants sont reconnus, le cas échéant, et un soutien pédagogique est organisé en fonction des besoins de l'élève.

([55]) Cadre européen commun de référence pour les langues: Apprendre, enseigner, évaluer. (2001) https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages

Moins d'un tiers des systèmes éducatifs ont défini des critères pour l'évaluation des acquis, dont ils se servent pour déterminer les niveaux scolaires

Bien que l'évaluation des acquis et des compétences dans la langue du pays ne soit pas le facteur le plus important pour déterminer le niveau scolaire, il reste intéressant de voir si les autorités supérieures ont défini des critères d'évaluation pour garantir une approche cohérente dans l'ensemble du système éducatif ou si les écoles sont libres de prendre leurs propres décisions dans ce domaine. La figure I.2.6 présente les différentes approches nationales à cet égard.

Figure I.2.6. Utilisation de critères définis par les autorités supérieures pour l'évaluation des acquis d'apprentissage et des compétences dans la langue nationale, enseignement primaire, enseignement secondaire général et EFPI (CITE 1-3), 2017/2018.



Source: Eurydice.

Note explicative

La figure présente les critères définis dans les réglementations/recommandations des autorités supérieures pour l'évaluation des acquis d'apprentissage et des compétences dans la langue du pays d'accueil dans l'enseignement primaire, l'enseignement secondaire général et l'EFPI. Les variations entre les niveaux d'éducation sont indiquées dans les notes spécifiques par pays.

Pour les interpréter correctement, il convient d'examiner ces informations en parallèle avec les données de la figure I.2.5 qui indiquent si les acquis et les compétences dans la langue nationale font l'objet d'une évaluation.

Notes spécifiques par pays

Danemark: les données concernent uniquement l'enseignement général de niveau CITE 3 et l'EFPI.
Allemagne: les données ne concernent que certains Länder.
Chypre: les données concernent l'EFPI et la filière générale correspondant aux niveaux 2 et 3 de la CITE.
Malte: les données concernent la filière générale correspondant aux niveaux 1 à 3 de la CITE.
Pays-Bas: les données ne concernent que l'EFPI. Les autorités supérieures n'ont adopté aucune réglementation particulière pour l'enseignement général.
Slovénie: depuis septembre 2018, les autorités supérieures ont défini des critères pour l'évaluation des compétences dans la langue nationale dans l'enseignement secondaire général supérieur et l'EFPI pour les élèves qui ne possèdent pas de certificat attestant de leur connaissance de la langue slovène au niveau A2 du CECR. En juillet 2018, les autorités supérieures avaient déjà défini des critères pour l'évaluation des acquis d'apprentissage dans l'enseignement secondaire supérieur général et l'EFPI pour les personnes sous protection internationale qui ne disposent pas des documents scolaires requis.
Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles, Irlande du Nord): l'EFPI en milieu scolaire ne constitue pas un enseignement distinct.
Suisse: les données concernant l'évaluation des compétences dans la langue du pays d'accueil correspondent aux niveaux 1 et 2 de la CITE et à l'EFPI. Les données concernant l'évaluation des acquis d'apprentissage concernent le niveau 3 de la CITE et l'EFPI. Les critères peuvent varier d'un canton à l'autre.
Liechtenstein: les données renvoient à des critères d'évaluation fixés par les autorités supérieures qui s'appliquent à tous les élèves (c'est-à-dire ne ciblant pas les nouveaux arrivants) dans le cadre du processus d'orientation au cours duquel les élèves sont dirigés vers l'un des trois types d'écoles en fonction de leurs performances dans l'enseignement secondaire inférieur et supérieur général.

Sur les 22 systèmes éducatifs dans lesquels les autorités supérieures exigent ou recommandent que l'évaluation des acquis d'apprentissage ou du niveau de compétence dans la langue nationale puisse être ou soit utilisée pour déterminer le niveau scolaire des nouveaux arrivants (voir la figure I.2.5), 18 ont défini des critères d'évaluation pour appuyer le processus dans un domaine ou les deux. En Allemagne, en Espagne, en France, au Luxembourg, en Roumanie, en Finlande et en Suisse, les critères adoptés couvrent à la fois la connaissance de la langue nationale et les acquis d'apprentissage. La Belgique (Communauté germanophone) et Malte ont défini des critères uniquement pour l'évaluation des compétences dans la langue nationale. La Bulgarie, le Danemark, Chypre, la Suède et le Monténégro ont adopté des critères pour l'évaluation des acquis d'apprentissage. Au Portugal, la connaissance du portugais ne joue aucun rôle dans la détermination du niveau scolaire, mais des critères d'évaluation (CERC) ont été mis en place par les autorités supérieures pour déterminer les besoins d'un soutien linguistique. De même, aux Pays-Bas, les autorités supérieures n'exigent pas l'évaluation des compétences en néerlandais, mais elles proposent des critères d'évaluation qui peuvent être utilisés dans les établissements d'EFPI du pays.

Dans les sept autres systèmes où l'évaluation des acquis ou des compétences linguistiques est requise, les autorités supérieures n'ont défini aucun critère pour guider les écoles dans cette évaluation initiale. Dans ces systèmes, les écoles sont libres de décider ce qui est évalué exactement et comment l'évaluation est effectuée. La Tchéquie, la Croatie, l'Italie, la Slovénie, la Slovaquie, l'Islande et la Serbie appartiennent à ce dernier groupe. En juillet 2018, les autorités supérieures slovènes ont instauré des critères pour l'évaluation des acquis des jeunes qui bénéficient d'une protection internationale et qui ne possèdent pas les documents scolaires appropriés. Depuis septembre 2018, des critères sont également disponibles pour l'évaluation des compétences en langue slovène dans l'enseignement secondaire supérieur général et l'EFPI.

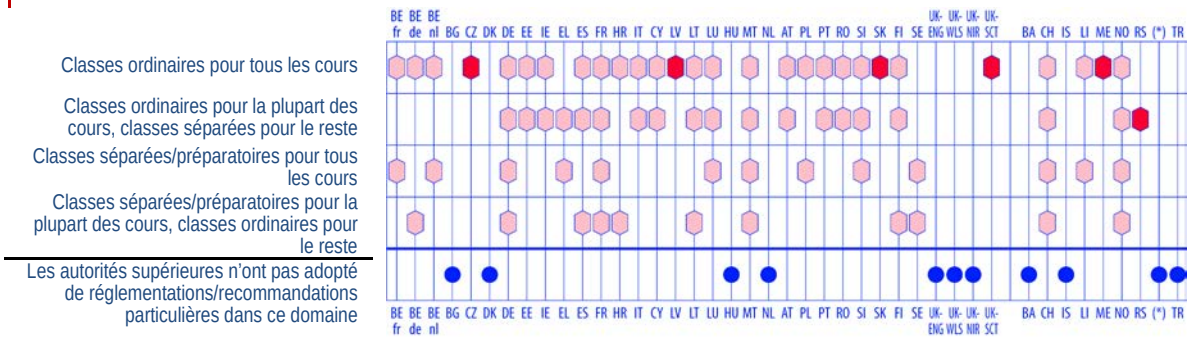
Les élèves migrants nouvellement arrivés sont généralement invités à suivre des cours séparés/préparatoires s'ils ne maîtrisent pas suffisamment la langue du pays d'accueil pour suivre l'enseignement classique

Une fois que les enfants et jeunes issus de l'immigration sont inscrits dans le système éducatif, ils peuvent se retrouver dans différentes situations. Ils peuvent être placés directement dans des classes ordinaires ou ils peuvent devoir suivre un enseignement séparé pendant un certain temps. Certains pays utilisent l'expression «classes préparatoires», d'autres parlent de «classes d'accueil» ou de «classes de transition». Beaucoup de pays ont opté pour une approche mixte, les élèves suivant certains cours dans une classe ordinaire et d'autres dans des classes séparées – la proportion de temps passé dans chaque configuration pouvant varier d'un pays à l'autre, voire même en fonction des besoins individuels. Les cours dispensés dans des classes séparées permettent de dispenser un enseignement plus intensif ou d'offrir un soutien plus ciblé aux nouveaux arrivants.

Bien qu'un soutien linguistique et pédagogique intensif puisse être bénéfique pour préparer les nouveaux arrivants à rejoindre l'enseignement classique, l'expérience de certains pays montre que l'éducation en groupes séparés, sans contacts avec les pairs autochtones, pour la totalité ou la majeure partie des leçons et sur une longue période, peut être contre-productive pour leur intégration sociale (Bunar, 2017).

La figure I.2.7 montre que, dans la majorité des systèmes éducatifs (28), les réglementations/ recommandations adoptées par les autorités supérieures précisent explicitement que les nouveaux arrivants peuvent être placés directement dans des classes ordinaires et y suivre toutes les leçons avec les élèves autochtones pendant les heures de classe. Dans cinq de ces systèmes (Tchéquie, Lettonie, Slovaquie, Royaume-Uni – Écosse et Monténégro), tous les élèves migrants nouvellement arrivés sont placés dans des classes ordinaires pour l'ensemble des cours, à tous les niveaux d'enseignement, et ce dès le moment où ils font leur entrée dans le système éducatif du pays d'accueil. Dans les 23 autres systèmes, seuls quelques nouveaux arrivants sont directement intégrés dans les classes ordinaires. Il s'agit généralement d'enfants ou de jeunes qui ont déjà un bon niveau dans la lange d'instruction et qui sont capables de suivre l'enseignement classique. En Belgique (Communauté flamande), les réglementations/recommandations des autorités supérieures relatives à l'enseignement primaire mentionnent explicitement l'intégration dans des classes ordinaires pour l'ensemble des cours. Les écoles peuvent toutefois décider de placer les nouveaux arrivants qui ne maîtrisent pas suffisamment le néerlandais dans des classes d'immersion linguistique pendant une durée maximale d'un an.

Figure I.2.7. Placement initial des enfants et des jeunes issus de l'immigration nouvellement arrivés, enseignement primaire, enseignement secondaire général et EFPI (CITE 1-3), 2017/2018.



Source: Eurydice. (*) = Macédoine du Nord

Note explicative

La figure présente les réglementations/recommandations adoptées par les autorités supérieures quant à la question de savoir si les enfants et jeunes migrants nouvellement arrivés doivent commencer leurs études dans le pays d'accueil dans des classes séparées, dans des classes ordinaires ou dans une configuration mixte. Lorsque différentes options sont possibles, les critères de décision sont expliqués dans le texte ci-dessous. Les variations entre les niveaux d'éducation sont indiquées dans les notes spécifiques par pays.

Notes spécifiques par pays

Belgique (Communauté flamande): dans l'enseignement secondaire général et l'EFPI, les «nouveaux arrivants non néerlandophones» (définition flamande, voir le chapitre I.1.1) sont placés dans des classes séparées/préparatoires pour l'ensemble des cours.
Danemark: les nouveaux arrivants ne peuvent recevoir un enseignement en groupes séparés qu'au niveau de l'enseignement primaire et secondaire inférieur.
Allemagne: les élèves ne peuvent être inscrits dans les classes ordinaires pour tous les cours qu'au niveau primaire. Dans l'enseignement secondaire général et l'EFPI, toutes les options présentées sont possibles. Les réglementations à ce sujet peuvent varier en fonction des Länder.
Grèce: les réglementations concernant l'organisation des classes «d'accueil» (classes ordinaires pour la plupart des cours, classes séparées pour le reste) au niveau de l'enseignement secondaire général et de l'EFPI s'appliquent spécifiquement à l'année scolaire 2017/2018. Les données concernant les classes séparées/préparatoires pour tous les cours renvoient à la réglementation concernant les espaces d'accueil pour l'éducation des réfugiés (DYEP).
Lituanie: l'EFPI n'est pas couvert par les réglementations.
Malte: dans l'enseignement primaire et secondaire inférieur, toutes les options présentées sont possibles. Au niveau secondaire supérieur général, les élèves peuvent être placés dans des classes ordinaires pour l'ensemble des cours, pour la plupart des cours seulement, ou bien suivre la totalité des cours dans des classes préparatoires. L'EFPI n'est pas couvert par les réglementations.
Autriche: durant l'année scolaire 2017/2018, les élèves dont les compétences linguistiques en allemand étaient insuffisantes ont participé à des groupes de soutien linguistique (*Sprachstartgruppen*) à la place d'autres matières obligatoires, ou bien à des cours de soutien linguistique (*Sprachförderkurse*), tout en suivant le reste de l'enseignement dans des classes ordinaires. Depuis 2018/2019, les élèves qui ne maîtrisent pas suffisamment l'allemand doivent s'inscrire à des cours de soutien en langue allemande (*Deutschförderklassen*) durant 15 leçons au niveau primaire et 20 leçons au niveau secondaire inférieur. Le reste du temps, les élèves rejoignent les classes ordinaires (en fonction de leur groupe d'âge).
Portugal: dans l'EFPI, les données présentées ne s'appliquent qu'aux «cours d'éducation et de formation» (CEF) et à l'enseignement artistique spécialisé.
Slovénie: dans l'enseignement secondaire supérieur et l'EFPI, tous les nouveaux arrivants sont placés dans les classes ordinaires pour l'ensemble des cours.
Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles, Irlande du Nord): l'EFPI en milieu scolaire ne constitue pas un enseignement distinct.
Suisse: les réglementations à ce sujet peuvent varier d'un canton à l'autre. Aux niveaux primaire et secondaire inférieur, tous les cantons privilégient le placement dans des classes ordinaires, soit pour l'ensemble des cours, soit pour la plupart d'entre eux. Quelques cantons autorisent toutefois le placement dans des classes séparées/préparatoires pour la totalité des cours. Dans l'enseignement secondaire général supérieur, tous les élèves admis sont placés dans des classes ordinaires pour l'ensemble des cours. Au niveau de l'EFPI, trois options sont possibles: 1) des classes ordinaires pour l'ensemble des cours, 2) des classes ordinaires pour la plupart des cours et des classes séparées pour le reste, 3) des classes séparées/préparatoires pour tous les cours.
Liechtenstein: l'option «classes préparatoires pour tous les cours» est possible uniquement aux niveaux primaire et secondaire inférieur.

Près de la moitié des systèmes éducatifs prévoient la possibilité, pour les nouveaux arrivants inscrits dans les classes ordinaires, de suivre des cours séparés pendant les heures de classe. Ces cours séparés portent souvent sur l'enseignement de la langue d'instruction en tant que deuxième langue. Certains pays peuvent également appeler ce type de cours «classe/cours préparatoire». En Serbie, tous les nouveaux arrivants sont placés dans cette configuration mixte (classes ordinaires pour la plupart des cours, classes séparées pour le reste), tandis que, dans les 18 autres systèmes, seule une partie d'entre eux peut en bénéficier. En Estonie,

presque tous les nouveaux arrivants suivent des cours d'estonien deuxième langue dans des classes séparées. Durant la première année, il s'agit de huit à dix leçons par semaine, mais ce chiffre diminue par la suite, en fonction des besoins de l'élève. Dans les classes ordinaires, ils commencent par suivre des cours où la connaissance de la langue d'instruction n'est pas considérée comme essentielle – comme les arts, la technologie, les loisirs créatifs, la musique, la gymnastique et les langues étrangères, parfois les mathématiques et la chimie. Au Portugal, tous les élèves de première et de deuxième génération dont les compétences en portugais sont de niveau B2 ou C1 sont intégrés dans les classes ordinaires, pour l'ensemble des cours. Ceux dont les compétences sont inférieures à ce niveau sont placés dans les classes ordinaires, sauf qu'à la place des cours de portugais (destinés aux élèves autochtones), ils suivent des cours de portugais deuxième langue. L'évaluation des compétences linguistiques se fait à l'échelon local.

Dix-huit systèmes éducatifs prévoient des classes séparées/préparatoires pour l'ensemble ou la majeure partie des cours. L'objectif est de fournir un soutien intensif et ciblé à ceux qui découvrent le système éducatif et de les préparer à intégrer l'enseignement classique. Il s'agit généralement d'un enseignement distinct avec son propre programme d'études, qui peut être plus ou moins étendu selon le nombre de matières et de compétences couvertes. (La figure I.3.1 fournit plus de détails sur le contenu des programmes préparatoires.) Le temps que ces élèves passent dans des classes séparées/préparatoires varie également selon les pays (voir la figure I.2.8).

Dans 13 des systèmes qui fonctionnent avec des classes séparées/préparatoires, les élèvent passent la totalité de leur journée scolaire dans cette configuration. En Belgique (communautés française et flamande – niveau secondaire), en Pologne et au Liechtenstein, les élèves qui ne maîtrisent pas suffisamment la langue d'instruction sont généralement inscrits dans ces classes. En France, les élèves qui ne possèdent pas les acquis nécessaires et ne maîtrisent pas suffisamment le français sont également placés dans des classes séparées/préparatoires à temps complet. Si nécessaire, ils peuvent continuer à étudier dans des classes séparées et rejoindre les classes ordinaires pour quelques cours à partir de la deuxième année.

Dans 11 systèmes éducatifs, les élèves peuvent participer à des classes séparées/préparatoires la majeure partie de leur temps scolaire et suivre quelques cours avec les élèves autochtones dans les classes ordinaires. Ces cours communs sont souvent ceux qui ne nécessitent pas un niveau élevé de compétences linguistiques, comme l'éducation physique, la musique ou l'art (c'est le cas, par exemple, en Croatie, en France et à Malte). En France, les nouveaux arrivants qui ne maîtrisent pas suffisamment le français, mais qui ont suivi un enseignement précédemment et possèdent les acquis nécessaires peuvent se joindre aux classes ordinaires pour les cours d'éducation physique, de musique et d'arts plastiques. Ils peuvent également intégrer les cours de mathématiques, d'anglais et de sciences dès que leur emploi du temps individuel le permet. En Allemagne, en Grèce, à Malte, en Suède, en Suisse et en Norvège, les nouveaux arrivants peuvent être placés en classes préparatoires pour la totalité ou la plupart des cours. En Autriche, depuis l'année scolaire 2018/2019, les élèves qui ne maîtrisent pas suffisamment la langue d'instruction (l'allemand) sont inscrits d'office dans des *Deutschförderklassen* (classes de soutien en langue allemande) pendant un maximum de quatre trimestres (15 leçons d'allemand deuxième langue en primaire et 20 leçons dans l'enseignement secondaire inférieur). Le reste du temps, les élèves rejoignent les classes ordinaires (en fonction de leur groupe d'âge).

Dans certains pays, les élèves migrants nouvellement arrivés qui ont de faibles compétences dans la langue du pays d'accueil sont invités à fréquenter des écoles spécifiques, qui offrent un soutien linguistique supplémentaire dans la langue nationale. En France, il est recommandé aux nouveaux arrivants qui ne maîtrisent pas suffisamment le français de s'inscrire dans des écoles qui proposent un programme spécifiquement conçu pour eux (UPE2A) ([56]). La Belgique (Communauté française – le DASPA dans l'enseignement secondaire ([57])) et Chypre adoptent une approche similaire, si ce n'est que le groupe cible est plus large. Dans ces deux systèmes éducatifs, on conseille à tous les étudiants dont la langue maternelle est différente de la langue d'instruction de fréquenter des écoles où ils peuvent prendre part à des programmes adaptés comportant une composante linguistique intensive. Par ailleurs, en Belgique

([56]) Unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants.

([57]) Dispositif d'accueil et de scolarisation des élèves primo-arrivants.

(Communauté française), tous les nouveaux arrivants (quel que soit leur niveau de français) qui ne possèdent pas de documents scolaires pouvant prouver que l'élève a obtenu un diplôme reconnu comme équivalent aux certificats nationaux sont obligés de s'inscrire dans un DASPA. En Belgique (Communauté flamande), les nouveaux arrivants qui remplissent les critères spécifiques des «nouveaux arrivants non néerlandophones» (voir le chapitre I.1.1) sont orientés vers des écoles offrant un soutien linguistique au niveau secondaire («OKAN»). C'est pourquoi le choix de l'école peut être plus limité pour ces élèves que pour ceux qui parlent la langue d'instruction.

Dans 11 systèmes éducatifs (Bulgarie, Danemark, Hongrie, Pays-Bas, Royaume-Uni – Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord, Bosnie-Herzégovine, Islande, Macédoine du Nord et Turquie), les autorités supérieures n'ont pas adopté de réglementations/recommandations abordant la question du placement des enfants et jeunes migrants nouvellement arrivés dans les écoles. Enfin, en Tchéquie et au Danemark, les nouveaux arrivants – comme tous les autres élèves – peuvent être placés dans des classes séparées réservées aux élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux.

Le temps que peuvent passer les élèves migrants nouvellement arrivés dans des classes séparées est limité dans environ la moitié des pays

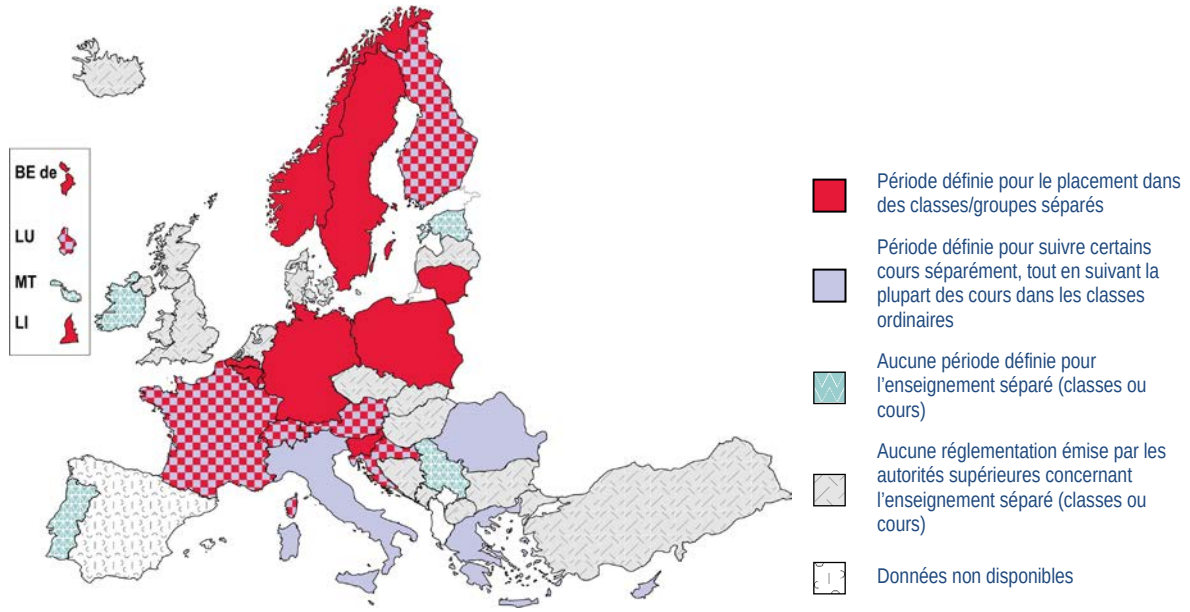
Lorsque les migrants nouvellement arrivés suivent une partie ou la totalité de leurs cours dans des classes séparées, les autorités supérieures définissent généralement un délai à l'issue duquel les élèves doivent être pleinement intégrés dans les classes ordinaires. La figure I.2.8 montre qu'environ la moitié des systèmes éducatifs européens s'inscrivent dans cette catégorie et que le délai en question varie d'un pays à l'autre.

Seize systèmes éducatifs possèdent des règlements/recommandations qui limitent la durée de l'enseignement dans des classes (préparatoires) séparées, où les élèves migrants nouvellement arrivés peuvent passer la majeure partie voire la totalité de leur journée scolaire (voir la figure I.2.7). Un seul système éducatif définit une durée minimale (Belgique – Communauté française: une semaine) et tous les autres fixent une durée maximale.

La période maximale durant laquelle les nouveaux arrivants peuvent étudier dans des classes/groupes séparés se situe généralement entre un et deux ans. Le Luxembourg prévoit une durée maximale plus longue: trois ans au niveau secondaire inférieur et quatre ans dans l'enseignement secondaire supérieur général et l'EFPI. En Allemagne, le délai autorisé varie d'un Land à l'autre, mais les élèves doivent généralement être intégrés dans l'enseignement classique dans un délai de six mois à deux ans. En Croatie, les élèves des classes préparatoires continuent de bénéficier de cours séparés et d'un soutien spécifique après leur intégration dans les classes ordinaires.

Dix systèmes éducatifs précisent la durée pendant laquelle les élèves migrants nouvellement arrivés peuvent suivre des cours séparés tout en passant la majeure partie de leur temps dans l'enseignement classique. La Croatie et l'Italie fixent un délai minimal à cet égard – 35 et 16 semaines, respectivement. Le délai maximal pendant lequel les nouveaux arrivants peuvent bénéficier de cours séparés va de 24 semaines en Italie à cinq ans en Grèce. Les «classes d'accueil» grecques, qui accueillent tous les élèves ayant besoin d'un soutien linguistique en grec, qu'il s'agisse d'enfants ou de jeunes autochtones ou issus de l'immigration, sont organisées en deux cycles: le premier cycle, qui s'adresse aux élèves ayant des connaissances rudimentaires ou aucune connaissance du grec, dure un an plus une année supplémentaire éventuelle; le deuxième cycle, réservé aux élèves qui possèdent des connaissances intermédiaires, dure deux ou trois ans maximum. Les élèves qui ont besoin de suivre les deux cycles peuvent suivre certaines matières dans des classes séparées tout en rejoignant les classes ordinaires pour les matières où ils n'ont pas besoin d'un niveau élevé de connaissances en grec. Cet arrangement peut ainsi durer jusque cinq ans.

Figure I.2.8. Durée minimale et maximale pendant laquelle les migrants nouvellement arrivés doivent suivre des classes ou des cours séparés, enseignement primaire, enseignement secondaire général et EFPI (CITE 1-3), 2017/2018.



Source: Eurydice.

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT
Classes séparées	1s-1.5a	<1/2a	1a	⊗	⊗	⊗	<0,5-2a	⊗	⊗	⊗	:	1a	35-70s	⊗
Cours séparés	⊗	⊗	1-2y	⊗	⊗	⊗	⊗	<3a	⊗	1-5a	:	<2/3a	>35s	16-24s
	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI
Classes séparées	⊗	:	<1a	<3/4a	⊗	⊗	⊗	<2a	<2a	⊗	⊗	<5j	⊗	<1a
Cours séparés	<2a	⊗	⊗	<4a	⊗	⊗	⊗	<2a	⊗	⊗	1a	⊗	⊗	<6a
	SE	UK ENG	UK-WLS	UK-NIR	UK-SCT	BA	CH	IS	LI	ME	NO	RS	(*)	TR
Classes séparées	<2a	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	1-2a	⊗	<1a	⊗	<2a	⊗	⊗	⊗
Cours séparés	:	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	1-3a	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗

⊗ Aucun délai n'a été fixé pour l'inscription des enfants et des jeunes migrants nouvellement arrivés dans les écoles

<X Maximum X (années/semaines/jours)

a années
s semaines
j jours

Source: Eurydice.

(*) = Macédoine du Nord

Note explicative

La figure présente les réglementations/recommandations adoptées par les autorités supérieures en ce qui concerne la période minimale et maximale pendant laquelle les migrants nouvellement arrivés peuvent suivre un enseignement séparé, c'est-à-dire des classes (préparatoires) séparées pour la totalité ou la majeure partie des cours ou seulement quelques cours séparés tout en étant intégrés aux classes ordinaires. Les variations entre les niveaux d'éducation et les dispositions spécifiques sont indiquées dans les notes spécifiques par pays.

Notes spécifiques par pays

Belgique (BE de): au niveau primaire, les élèves migrants peuvent étudier en groupes séparés (classes préparatoires) pendant un maximum d'un an. Dans l'enseignement secondaire général et l'EFPI, ce délai est de deux ans.
Belgique (BE nl): dans l'enseignement primaire, les réglementations des autorités supérieures autorisent l'organisation de classes d'immersion linguistique pour tous les élèves non néerlandophones pendant un maximum d'un. Dans l'enseignement secondaire général et l'EFPI, la durée du placement dans des classes séparées peut être supérieure à une année scolaire pour certains élèves qui s'inscrivent après le 1er octobre et résident en Belgique depuis moins d'un an au début de la nouvelle année scolaire.
Allemagne: le délai prévu par les autorités supérieures varie selon les Länder.
Grèce: à compter de l'année scolaire 2018/2019, la durée du placement dans les classes séparées (DYEP) est régie par la nouvelle loi nº 4547/2018. Celle-ci est fixée à une année scolaire, avec possibilité de prolongation une année supplémentaire. Après une évaluation de leurs progrès, les élèves peuvent à tout moment être transférés dans les classes normales.
Espagne: le délai prévu par les réglementations adoptées par les autorités supérieures varie d'une communauté autonome à l'autre. Par conséquent, il n'est pas possible de communiquer de données à cet égard.
France: en ce qui concerne les cours séparés, dans l'enseignement primaire, ceux-ci sont répartis en un minimum de 9 heures

par semaine. Dans l'enseignement secondaire général et dans l'EFPI, un minimum de 12 heures par semaine est recommandé, mais le nombre d'heures réel peut varier selon les besoins spécifiques de l'élève.
Lituanie, Malte: l'EFPI n'est pas couvert par les réglementations.
Luxembourg: les données relatives aux classes séparées concernent l'enseignement secondaire général et l'EFPI. Les données relatives aux cours séparés concernent l'enseignement primaire.
Slovénie: les données concernent l'enseignement primaire et secondaire inférieur.
Finlande: les données renvoient à la période pendant laquelle les écoles peuvent recevoir des financements pour l'organisation de classes et de cours séparés destinés à soutenir l'acquisition de la langue nationale en tant que deuxième langue aux niveaux primaire et secondaire général. À tous les niveaux d'enseignement pertinents, les classes préparatoires peuvent être financées par les autorités centrales pendant une durée maximale d'un an.
Suède: les données concernent l'enseignement primaire et secondaire inférieur. Aucune réglementation ne définit la durée pendant laquelle les élèves peuvent être placés dans des classes séparées dans l'enseignement secondaire supérieur général et l'EFPI.
Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles, Irlande du Nord): l'EFPI en milieu scolaire ne constitue pas un enseignement distinct.
Suisse: les délais maximaux prévus par les autorités supérieures varient d'un canton à l'autre. Tous les cantons ne définissent pas une durée maximale. La durée maximale pendant laquelle les élèves peuvent suivre des cours séparés (lorsqu'ils sont dans des classes ordinaires pour la majeure partie de leurs cours) varie entre un et trois ans dans l'enseignement primaire et secondaire inférieur. La durée maximale des classes séparées/préparatoires est d'un ou deux ans.

La durée du soutien ciblé octroyé aux migrants nouvellement arrivés est généralement supérieure à la durée des classes préparatoires

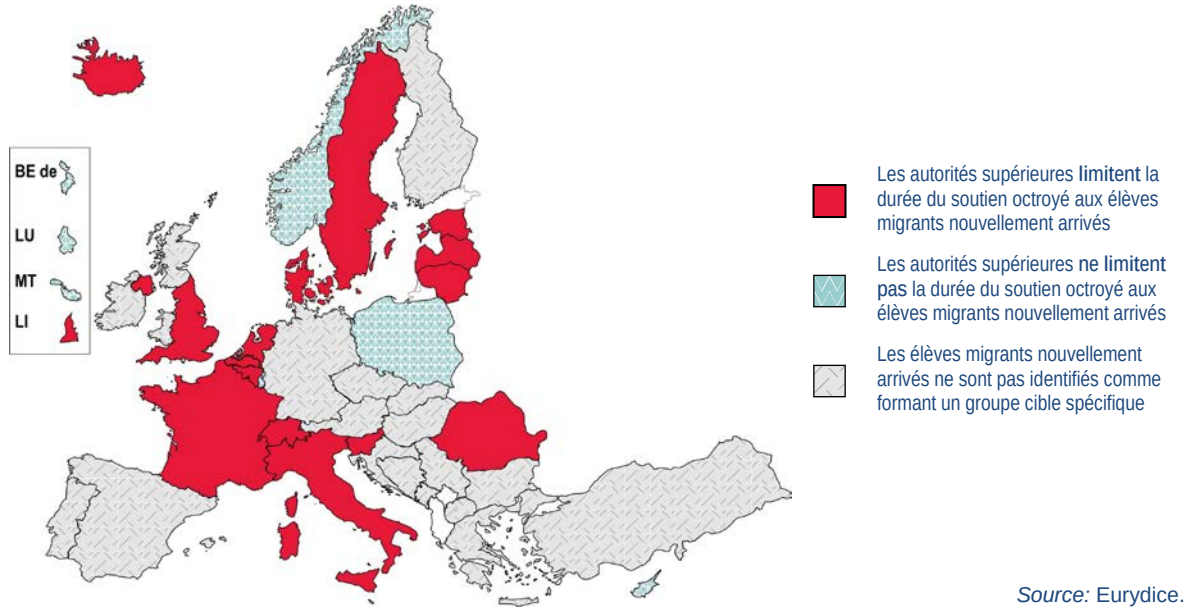
Que le soutien pédagogique soit dispensé dans des classes séparées/préparatoires ou dans le cadre de classes ordinaires, les autorités supérieures peuvent définir une période spécifique durant laquelle les élèves migrants nouvellement arrivés peuvent bénéficier d'une attention et d'un soutien supplémentaires au début de leur scolarité dans le pays hôte. Cette attention ciblée peut grandement aider les élèves à se familiariser avec le système, à comprendre ce que l'on attend d'eux et à faire connaissance avec leurs pairs et le milieu scolaire en général.

Là où le chapitre I.3 examinera plus en détail le contenu des mesures de soutien, la présente section explore dans quelle mesure les pays définissent un délai pour la fourniture d'un soutien ciblé aux élèves migrants nouvellement arrivés (le soutien mis à la disposition des élèves ayant des besoins d'apprentissage spécifiques n'est pas couvert dans cette section). La figure I.2.9 montre que la plupart des pays qui font une distinction entre les élèves migrants nouvellement arrivés et les autres élèves migrants (15 sur 23) fixent un certain délai pour la mise en place d'un soutien ciblé.

La durée de la période de soutien peut aller de minimum une semaine en Belgique (Communauté française) à quatre ans en Lituanie et en Suède. Le plus souvent, il est plutôt question d'un ou deux ans. Au Danemark, en Roumanie, en Norvège et en Islande, les migrants nouvellement arrivés peuvent bénéficier d'un soutien à l'apprentissage dès leur arrivée dans le pays d'accueil. Dans tous les autres pays, les élèves migrants nouvellement arrivés peuvent bénéficier de ce soutien à partir du moment où ils s'inscrivent pour la première fois dans le système éducatif.

Ce soutien s'adresse généralement aux élèves ayant besoin d'aide dans la ou les langues d'instruction et porte essentiellement sur l'acquisition de la langue. Au Danemark, les élèves nouvellement arrivés qui ne parlent pas bien le danois peuvent recevoir un enseignement en langue danoise pendant deux ans au maximum. Les élèves arrivés après l'âge de 14 ans ou ceux n'ayant jamais appris à lire et à écrire peuvent continuer à bénéficier d'un soutien même après ce délai. En France, les nouveaux arrivants non francophones qui ont fait des études dans leur pays d'origine («élèves allophones nouvellement arrivés») peuvent bénéficier d'un soutien pendant deux ans, alors que ceux n'ayant jamais participé à l'éducation («non scolarisés antérieurement») en bénéficient généralement pendant trois ans. En Italie, les élèves migrants nouvellement arrivés peuvent suivre un cours d'italien comprenant huit à dix cours sur une période de 16 à 24 semaines. En Belgique (Communauté flamande), les nouveaux arrivants non néerlandophones ont le droit de recevoir un enseignement d'accueil (classes préparatoires) pendant un an à tous les niveaux. Ils ont aussi le droit de bénéficier d'un soutien supplémentaire pendant un an après leur intégration dans les classes ordinaires. Enfin, au Liechtenstein, les nouveaux arrivants non germanophones en âge de scolarité obligatoire sont tenus de suivre un cours intensif d'allemand deuxième langue pendant un an à compter à leur inscription dans l'enseignement. Si nécessaire, ce soutien peut être prolongé jusqu'à l'âge de 18 ans. Après cette année de cours, les élèves ont droit à un soutien linguistique supplémentaire, qui est intégré dans le programme d'études des classes ordinaires.

Figure I.2.9. Durée du soutien octroyé aux élèves migrants nouvellement arrivés, enseignement primaire, enseignement secondaire général et EFPI (CITE 1-3), 2017/2018.



Source: Eurydice.

BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT
1s-5a	⊗	1-2a	⊗	⊗	2a	⊗	3a	⊗	⊗	⊗	2-3a	⊗	16-24s
CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI
⊗	1-3a	2- 4a	⊗	⊗	⊗	2a	⊗	1a	⊗	1a	2a	⊗	⊗
SE	UK ENG	UK-WLS	UK-NIR	UK-SCT	BA	CH	IS	LI	ME	NO	RS	(*)	TR
4a	3a	⊗	3a	⊗	⊗	1-2a	1a	1a+	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗

⊗ La durée du soutien octroyé aux élèves migrants nouvellement arrivés n'est pas limitée | s semaines a années

Source: Eurydice. (*) = Macédoine du Nord

Note explicative

La figure montre si les réglementations/recommandations des autorités supérieures limitent la durée du soutien ciblé octroyé aux élèves migrants nouvellement arrivés. Le tableau présente les durées prévues dans les différents pays. Les variations entre les niveaux d'éducation sont indiquées dans les notes spécifiques par pays.

Notes spécifiques par pays

Tchéquie: les réglementations/recommandations des autorités supérieures n'opèrent aucune distinction entre les élèves nouvellement arrivés et les autres élèves migrants. Aux niveaux primaire et secondaire inférieur, les élèves migrants des pays de l'UE et de l'EEE doivent suivre un minimum de 70 leçons de langue tchèque, dispensées dans une école de la région.
Espagne: certaines communautés autonomes peuvent distinguer les élèves nouvellement arrivés des autres élèves migrants. Par exemple, la Comunidad Autónoma de Cataluña fait la distinction entre les migrants nouvellement arrivés et les autres élèves issus de l'immigration. Cependant, les autorités catalanes ne fixent pas de limites dans le temps: les nouveaux arrivants peuvent recevoir une aide aussi longtemps qu'ils en ont besoin.
Pologne: les données du tableau font référence au soutien à l'apprentissage dans les matières scolaires. Le soutien linguistique en polonais est fourni aussi longtemps que l'élève migrant en a besoin – comme indiqué dans la figure.
Slovénie: aux niveaux primaire et secondaire inférieur, des procédures d'évaluation adaptées peuvent être appliquées. Un soutien linguistique intensif en slovène est disponible à tous les niveaux d'enseignement.
Islande: les données concernent le soutien scolaire pour l'intégration des réfugiés. La durée de ce soutien n'est pas précisée pour les autres élèves migrants nouvellement arrivés.

Dans certains pays, bien que cela ne soit pas d'une importance primordiale, on tient compte du fait qu'un élève vienne tout juste d'arriver d'un autre pays ou qu'il réside dans le pays d'accueil depuis un certain temps. Les élèves sont considérés comme de nouveaux arrivants si, au moment de leur première inscription dans le système éducatif, ils ne parlent pas la langue d'instruction à la maison ou si leurs compétences dans la langue du pays d'accueil ne sont pas considérées comme étant suffisantes pour apprendre efficacement. Au Royaume-Uni (Angleterre et Irlande du Nord), tous les élèves dont la langue maternelle est différente de l'anglais (ou de l'irlandais, en Irlande du Nord) et qui s'inscrivent pour la première fois dans le système éducatif peuvent bénéficier d'un soutien linguistique et sont suivis et évalués pendant les trois premières années de leur scolarité; Au Royaume-Uni (Irlande du Nord), au terme de ces trois années, les écoles doivent réaliser

une évaluation des compétences des élèves dans la langue nationale en s'appuyant sur le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR), afin de prouver que leur droit à un financement supplémentaire continue de s'appliquer. Cette évaluation est effectuée sur une base annuelle aussi longtemps qu'un soutien supplémentaire est jugé nécessaire (voir le chapitre I.1.1 à propos du financement).

Plusieurs pays qui distinguent les étudiants migrants nouvellement arrivés des autres étudiants migrants soulignent que la durée du soutien n'est pas précisée car les élèves peuvent recevoir une aide tant qu'ils en ont besoin [Belgique – Communauté germanophone, Danemark (voir ci-dessus), Chypre, Luxembourg et Norvège]. Tous ces pays font plus particulièrement référence au soutien linguistique. En Belgique (Communauté germanophone), les élèves peuvent bénéficier d'un soutien ciblé jusqu'à ce qu'ils acquièrent au moins le niveau A2 du CECR dans la langue nationale.

Bien que, dans cette période d'introduction, le soutien semble souvent axé sur l'acquisition de la langue du pays d'accueil, d'autres domaines du développement cognitif ainsi que de l'intégration psychologique et sociale peuvent également être couverts. Par exemple, en Slovénie, les élèves nouvellement arrivés peuvent bénéficier de procédures et de critères d'évaluation adaptés pendant les deux premières années de leur scolarité dans l'enseignement primaire et secondaire inférieur, si leurs parents y consentent. En Suède, outre le soutien à l'acquisition de la langue du pays, un soutien à l'apprentissage de la langue maternelle de l'élève est également fourni dans les classes préparatoires. (Voir les autres mesures de soutien au chapitre I.3.)

L'Irlande, la Finlande, le Portugal et le Royaume-Uni (Écosse) ne reconnaissent pas les étudiants migrants nouvellement arrivés comme formant un groupe cible spécifique. Leur système de soutien global vise à répondre aux besoins individuels de tous les élèves. Par conséquent, dans leurs critères d'aide aux élèves, ils tiennent également compte des besoins supplémentaires pouvant découler du passé migratoire de l'élève – par exemple, en vue d'un soutien social et émotionnel (voir la partie II.3.2 pour des cas spécifiques en lien avec l'octroi d'un soutien social et émotionnel). Au Royaume-Uni (pays de Galles), les migrants nouvellement arrivés ne sont pas identifiés comme formant un groupe cible spécifique; tous les étudiants dont la langue maternelle n'est ni l'anglais ni le gallois (autrement dit, qui apprennent l'anglais ou le gallois en tant que langue étrangère) peuvent recevoir un soutien linguistique pour accéder au programme d'étude, et ce aussi longtemps qu'ils en ont besoin.

I.3: SOUTIEN LINGUISTIQUE, PÉDAGOGIQUE ET PSYCHOSOCIAL

Le présent chapitre se compose de quatre sections examinant les approches préconisées par les systèmes éducatifs européens pour la fourniture d'un soutien linguistique, pédagogique, mais aussi psychosocial, tous ces aspects étant essentiels pour assurer la bonne intégration des élèves issus de l'immigration dans les écoles.

Dans certains systèmes éducatifs, il existe une phase initiale d'intégration au cours de laquelle un soutien linguistique et pédagogique est fourni aux élèves migrants nouvellement arrivés dans des classes séparées, également appelées classes préparatoires. La première section de ce chapitre examine le contenu du programme de ces classes et les types de soutien pédagogique préconisés.

Ailleurs, les élèves migrants sont placés directement dans des classes ordinaires, mais bénéficient tout de même d'un soutien supplémentaire. Le soutien linguistique constitue un élément clé de cette démarche, c'est pourquoi la deuxième section examinera les réglementations/recommandations adoptées par les autorités supérieures sur l'organisation de classes supplémentaires dans la langue d'instruction ainsi que dans la langue maternelle des élèves.

Les autres mesures préconisées par les autorités éducatives pour aider les élèves à s'intégrer dans les classes ordinaires sont analysées dans la troisième section du présent chapitre. Outre le soutien pédagogique, nous nous pencherons sur l'implication des parents dans l'éducation de leurs enfants et sur l'offre d'une éducation interculturelle. Il a été démontré que ces deux mesures contribuaient à créer un climat positif et propice à l'apprentissage.

Enfin, la dernière section de ce chapitre examinera les réglementations/recommandations concernant l'organisation d'un soutien psychosocial pour les élèves migrants, y compris l'implication éventuelle de médiateurs interculturels. Cette section s'intéressera aussi aux dispositions concernant les mineurs non accompagnés.

I.3.1. Soutien pédagogique dans des classes préparatoires

Comme mentionné précédemment, l'une des approches parfois adoptées pour organiser l'intégration des enfants et des jeunes migrants nouvellement arrivés consiste à les placer dans des classes dites «préparatoires» (voir également les figures I.2.7 et I.2.8). Dans certains pays, celles-ci sont également appelées «classes d'accueil» ou «classes de transition». Dans ces classes séparées, les élèves bénéficient d'un enseignement linguistique intensif, ainsi que, dans certains cas, d'un programme d'études adapté dans d'autres matières. L'objectif est de leur donner une bonne préparation avant de leur permettre d'intégrer pleinement les classes ordinaires (Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2017b).

Il a été suggéré que les classes préparatoires offraient plus de temps et d'espace pour l'enseignement et l'apprentissage de la langue d'instruction qu'il n'y en a de disponible dans les classes ordinaires. Cet aspect est jugé particulièrement important au niveau secondaire, lorsque les élèves sont plus âgés et donc moins perméables à la nouvelle langue. Par ailleurs, dans l'enseignement secondaire, les matières et les exigences du programme sont de plus en plus complexes et demandent donc une bonne maîtrise de la langue d'instruction (Koehler, 2017). D'un autre côté, les classes préparatoires peuvent également nuire à l'intégration en séparant les élèves migrants de leurs pairs autochtones. Elles peuvent aussi entraîner des retards dans la progression scolaire des élèves migrants si un accent trop marqué sur l'acquisition de la langue d'instruction retarde l'apprentissage dans les autres matières du programme (Nilsson & Bunar, 2016).

Lorsque les élèves migrants nouvellement arrivés passent la totalité ou la majeure partie de leur journée d'école dans des classes préparatoires, il est primordial d'équilibrer l'apprentissage de la langue et celui des autres matières (ibid.). C'est pourquoi la figure I.3.1 examine le contenu des programmes des classes préparatoires, tel qu'il est défini dans les réglementations et recommandations adoptées par les autorités supérieures.

Lorsqu'on confronte les élèves à un niveau élevé de défi cognitif, il est important de leur fournir également un soutien pédagogique intensif (Sinkkonen & Kyttälä, 2014; Nilsson & Axelsson, 2013). La figure I.3.2 examine le type de soutien pédagogique préconisé par les autorités supérieures pour ces élèves.

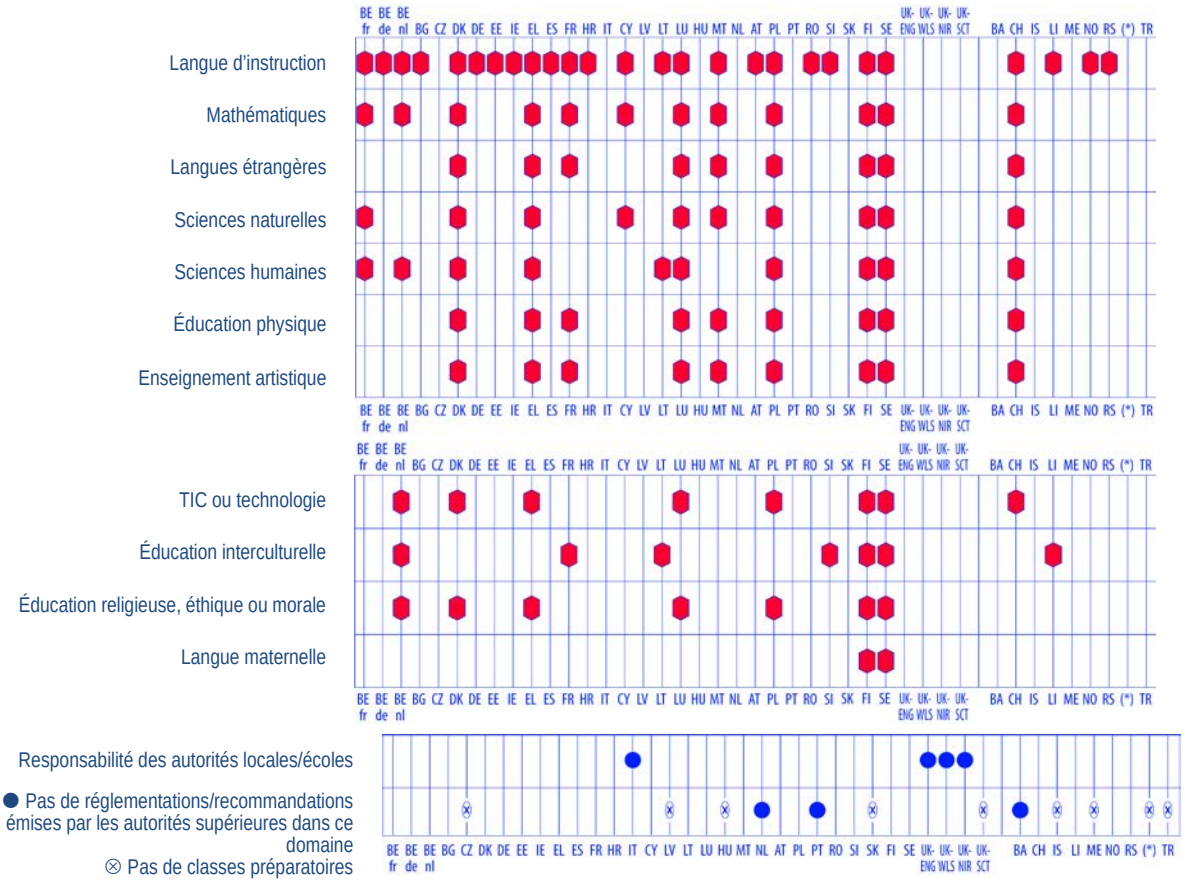
Lorsque les élèves n'ont pas accès à un soutien linguistique et pédagogique efficace, la transition complète des classes préparatoires aux classes ordinaires peut devenir problématique (Nilsson & Axelsson, 2013). Aussi la figure I.3.3 indique-t-elle si les autorités supérieures préconisent un soutien spécifique dans les écoles pour faciliter une transition en douceur pour les élèves issus de l'immigration.

La plupart des autorités supérieures préconisent l'enseignement d'une variété de matières dans les classes préparatoires

Comme le montre la figure I.3.1, sur l'ensemble de l'Europe, 26 pays indiquent que leur système éducatif dispose de réglementations ou de recommandations précisant ce que les classes préparatoires pour les élèves migrants nouvellement arrivés devraient couvrir. Toutefois, en Italie et au Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord), selon les documents, le choix du contenu des classes préparatoires relève de la responsabilité des autorités locales/écoles.

Aux Pays-Bas, au Portugal et en Bosnie-Herzégovine, les réglementations/recommandations prévoient la possibilité d'organiser des classes préparatoires, mais ne précisent rien à propos de leur contenu. Enfin, dans neuf autres systèmes éducatifs (Tchéquie, Lettonie, Hongrie, Slovaquie, Royaume-Uni – Écosse, Islande, Monténégro, Macédoine du Nord et Turquie), l'organisation de classes préparatoires n'est pas prévue et il n'existe pas de réglementations/recommandations sur la question.

Figure I.3.1. Contenu du programme des classes préparatoires, enseignement primaire, enseignement secondaire général et EFPI (CITE 1-3), 2017/2018.



Source: Eurydice.

(*) = Macédoine du Nord

Note explicative

La figure présente les règlements/recommandations émises par les autorités supérieures qui régissent le contenu du programme des classes (ou cours) préparatoires. «**Responsabilité des autorités locales/écoles**» signifie que, selon les documents officiels, les autorités supérieures chargées de l'éducation délèguent aux autorités locales ou aux écoles le pouvoir de prendre des décisions dans ce domaine. Les variations entre les niveaux d'éducation sont indiquées dans les notes spécifiques par pays.

Pour une définition des **classes préparatoires**, voir le glossaire.

Notes spécifiques par pays

Belgique (BE nl): l'enseignement primaire et l'EFPI à temps partiel ne sont pas couverts.
Danemark, Luxembourg, Slovénie: l'enseignement secondaire supérieur général et l'EFPI ne sont pas couverts.
Irlande: il n'existe pas de programmes d'EFPI mis en œuvre au niveau national.
Grèce: les données englobent les programmes d'études définis dans les deux types de structures mises en place par les autorités grecques: a) le programme des espaces d'accueil pour l'éducation des réfugiés (DYEP), qui couvre six matières (les DYEP sont proposées dans l'enseignement primaire et secondaire inférieur); et b) le programme des classes d'accueil I et II, qui couvre la langue d'instruction ainsi qu'un certain nombre d'autres matières du programme traditionnel, qui varie selon la décision du conseil des enseignants et le niveau d'enseignement (les classes d'accueil sont proposées dans l'enseignement primaire, secondaire inférieur et supérieur général, ainsi que dans l'EFPI).
Espagne: les classes préparatoires donnent la priorité à l'apprentissage de la langue d'instruction et à l'intégration des élèves dans les classes ordinaires. Cependant, il est également recommandé d'inclure certains éléments d'autres domaines du programme scolaire. L'EFPI n'est pas couverte.
Chypre: l'enseignement de la langue d'instruction est encouragé à tous les niveaux d'enseignement, tandis que les mathématiques et les sciences naturelles ne sont enseignées qu'au niveau secondaire inférieur.
Lituanie: les études sociales et l'éducation interculturelle ne sont pas prévues au niveau primaire.
Malte, Liechtenstein: l'EFPI n'est pas couverte.
Autriche: jusqu'à l'année scolaire 2017/2018, les élèves des classes ordinaires dont le niveau d'allemand était jugé insuffisant pouvaient participer à des groupes de soutien linguistique (*Sprachstartgruppen*) ou bien à des cours de soutien linguistique (*Sprachförderkurse*), qu'ils suivaient à la place d'autres matières obligatoires. Depuis 2018/2019, ces élèves sont placés dans des classes de soutien en langue allemande (*Deutschförderklassen*) durant 15 leçons au niveau primaire et 20 leçons au niveau secondaire inférieur. Ces classes préparatoires suivent un programme spécifique. Le reste du temps, les élèves rejoignent les classes ordinaires (en fonction de leur groupe d'âge).
Slovénie: il n'existe pas de classes préparatoires dans l'enseignement secondaire supérieur général et l'EFPI.
Finlande: l'EFPI ne comprend ni éducation physique, ni enseignement artistique, ni éducation religieuse, éthique ou morale.
Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles, Irlande du Nord): l'EFPI en milieu scolaire ne constitue pas un enseignement distinct.
Suisse: il existe des classes préparatoires dans l'enseignement primaire et secondaire inférieur ainsi que dans l'EFPI, mais pas dans l'enseignement secondaire supérieur général. Les classes préparatoires dans l'EFPI couvrent toutes les matières présentées dans la figure. Le contenu du programme de ces classes varie au niveau primaire et secondaire et diffère également d'un canton à l'autre.
Liechtenstein: les élèves des programmes d'EFPI suivent la partie scolaire de leur programme dans des écoles suisses.
Norvège: selon les documents officiels, les écoles sont tenues de proposer des cours de norvégien dans les classes préparatoires de l'enseignement secondaire supérieur. Aux autres niveaux d'enseignement, les autorités locales et les écoles sont libres de décider de l'organisation et du contenu de l'enseignement dispensé aux élèves migrants nouvellement arrivés.

La plupart des systèmes éducatifs qui disposent de réglementations ou des recommandations émises par les autorités supérieures concernant le contenu des classes préparatoires indiquent que ces classes doivent couvrir une variété de matières. Dans certains pays, comme le Danemark, la Grèce, le Luxembourg, la Pologne, la Finlande et la Suède, toutes ou presque toutes les matières citées dans la figure I.3.1 sont mentionnées dans les documents officiels. En revanche, 13 systèmes ([58]) se concentrent exclusivement sur l'enseignement de la langue d'instruction ou combinent cet enseignement avec une éducation interculturelle ou à la citoyenneté.

Dans certains cas, comme celui de la Roumanie, l'étroitesse de ce programme s'explique par le fait que, parallèlement à l'apprentissage de la langue dans un cours d'introduction, les élèves migrants nouvellement arrivés doivent suivre toutes les autres matières dans l'enseignement classique. En Espagne, il est recommandé que les classes préparatoires se concentrent sur la langue d'instruction et que les élèves commencent dès que possible à passer moins de temps dans les classes préparatoires et plus de temps dans les classes ordinaires avec leurs pairs autochtones. De même, en Slovénie, les directives officielles recommandent que les élèves migrants nouvellement arrivés suivent des classes préparatoires axées uniquement sur la langue d'instruction et l'éducation interculturelle pendant 20 leçons seulement, avant d'être intégrés dans les classes ordinaires.

Outre les tendances décrites ci-dessus, on peut noter que le contenu des programmes des classes préparatoires suit un schéma similaire à celui de l'enseignement classique, c'est-à-dire qu'il met davantage l'accent sur les matières importantes. Après la langue d'instruction, les autres matières les plus fréquemment intégrées dans le programme (classées par ordre décroissant) sont les suivantes: les mathématiques (dans 12 systèmes éducatifs); les sciences naturelles et les sciences humaines (10 systèmes); les langues étrangères (principalement l'anglais), l'éducation physique et l'enseignement artistique (9 systèmes); les TIC (8 systèmes); et enfin l'éducation interculturelle et l'éducation religieuse, éthique ou morale (7 systèmes). L'enseignement de la langue maternelle n'est mentionné que dans deux pays: la Finlande et la Suède.

([58]) Belgique (Communauté germanophone), Bulgarie, Allemagne, Estonie, Irlande, Espagne, Croatie, Autriche, Roumanie, Slovénie, Liechtenstein, Norvège et Serbie.

Parmi les autres matières mentionnées dans les réglementations/recommandations adoptées par les autorités supérieures figurent l'éducation à la citoyenneté (en Allemagne), mais aussi la musique, l'éducation à la sécurité, ainsi que la préparation à la vie familiale et à l'entrepreneuriat (en Pologne). Par ailleurs, certains systèmes éducatifs font référence à des compétences clés plutôt qu'à des matières. Il peut s'agir de compétences transversales telles que la capacité d'apprendre et les aptitudes sociales (en Communauté flamande de Belgique) ou des compétences culturelles comme la gestion de la vie quotidienne, l'alphabétisation multiple, la durabilité et la responsabilité à l'égard du monde (en Finlande).

Les classes préparatoires devraient proposer une variété de mesures de soutien à l'apprentissage

Pour aider les étudiants migrants nouvellement arrivés à progresser dans les classes préparatoires, les documents officiels préconisent la mise en place d'une variété de mesures de soutien à l'apprentissage. Il s'agit notamment de mesures qui sont souvent sous le contrôle direct des autorités supérieures chargées de l'éducation, comme la limitation de la taille des classes pour garantir de meilleures conditions d'apprentissage, ou la création de matériel didactique spécifique adapté aux besoins des élèves. Elles comprennent également différentes formes de soutien pédagogique qui sont généralement sous le contrôle des enseignants, comme la mise en place d'un enseignement différencié, un soutien à l'apprentissage individualisé ou en groupe, ou encore des types de soutien fournis avec l'aide d'autres élèves, comme l'éducation par les pairs ou le tutorat par un élève plus âgé ou plus expérimenté.

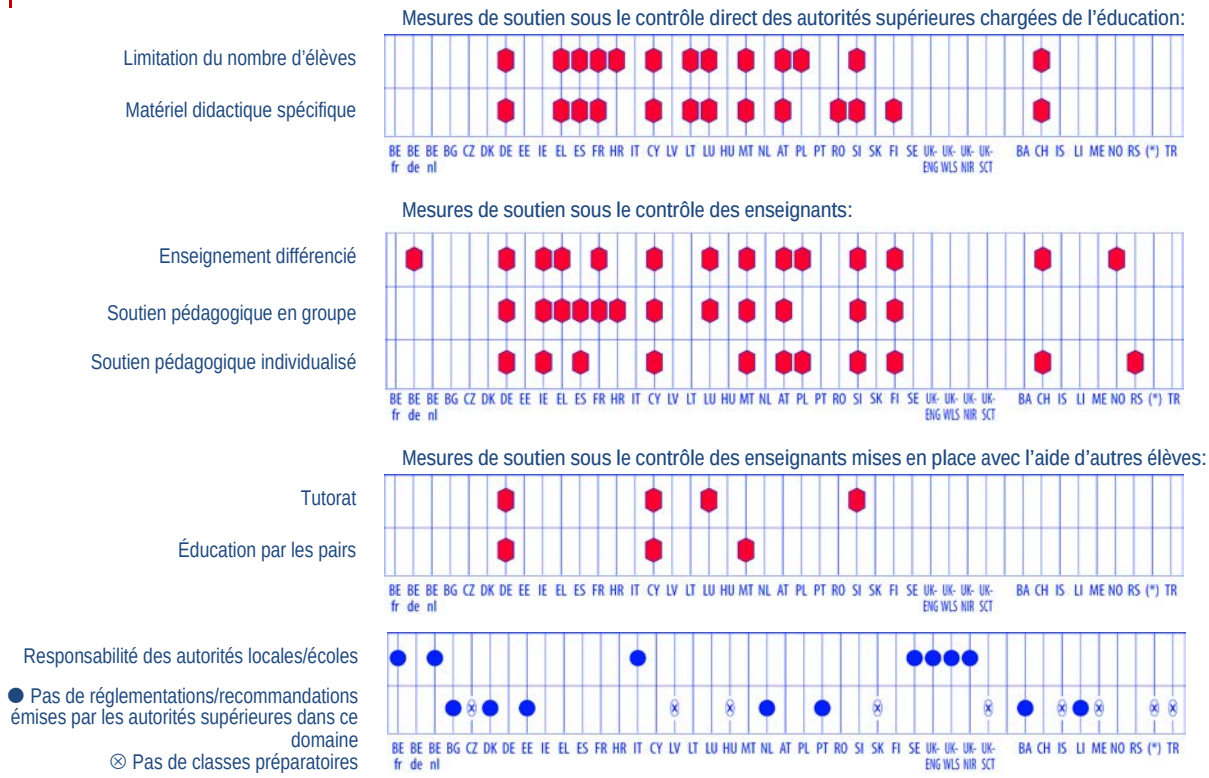
La figure I.3.2 montre que dans 19 des 33 systèmes éducatifs qui prévoient généralement des classes ou des cours préparatoires pour les élèves migrants nouvellement arrivés (voir également la figure I.3.1), les réglementations ou recommandations des autorités supérieures font référence à certaines des mesures de soutien à l'apprentissage mentionnées ci-dessus (pour des informations sur les mesures de soutien à l'apprentissage dans les classes ordinaires, reportez-vous à la figure I.3.7). Ce n'est toutefois pas le cas en Bulgarie, au Danemark, en Estonie, aux Pays-Bas, au Portugal, en Bosnie-Herzégovine et au Liechtenstein, en dépit du fait que des classes préparatoires y existent généralement. Dans les communautés française et flamande de Belgique, en Italie, en Suède, ainsi qu'au Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord), le choix des mesures de soutien relève, selon les documents officiels, de la responsabilité des autorités locales/écoles.

La plupart des systèmes éducatifs dont les autorités supérieures ont adopté des réglementations/ recommandations dans ce domaine préconisent l'utilisation d'au moins trois de ces mesures de soutien pédagogique dans les classes préparatoires. En Allemagne, à Chypre, à Malte et en Slovénie, les documents officiels mentionnent toutes les mesures de soutien ou presque. À l'inverse, quatre autres systèmes éducatifs ne préconisent qu'une seule de ces mesures de soutien, à savoir la création de matériel didactique spécifique en Roumanie, la mise en place d'un enseignement différencié dans la Communauté germanophone de Belgique et en Norvège, ainsi que l'octroi d'un soutien à l'apprentissage individualisé en Serbie.

Dans l'ensemble, les autorités supérieures chargées de l'éducation ont tendance à citer plus fréquemment l'enseignement différencié (14 systèmes éducatifs), tandis que les autres mesures sur lesquelles les enseignants ont un contrôle, c'est-à-dire le soutien à l'apprentissage individualisé et celui en groupe, sont mentionnées par un plus petit nombre de systèmes (12 et 11, respectivement). La limitation du nombre d'élèves dans les classes et la fourniture de matériel didactique, qui sont des mesures de soutien sous le contrôle direct des autorités supérieures chargées de l'éducation, sont mentionnées dans les règlements/recommandations de 13 systèmes éducatifs. Les mesures de soutien pédagogique les moins fréquemment citées dans les documents officiels sont le tutorat (dans 4 systèmes éducatifs) et l'éducation par les pairs (3 systèmes).

Le fait que les mesures de soutien pédagogique fournies par les enseignants et surtout celles par les pairs sont moins fréquemment citées dans les réglementations/recommandations des autorités supérieures peut s'expliquer par le fait que les écoles et les enseignants disposent généralement d'une assez grande liberté pour pouvoir déterminer et fournir le soutien pédagogique qui répond le mieux aux besoins des élèves. Dans cette optique, la réglementation polonaise souligne, par exemple, que les mesures de soutien proposées dans les classes préparatoires doivent être adaptées aux besoins éducatifs, psychophysiques et en matière de développement des apprenants. Par ailleurs, les mesures peuvent inclure un soutien fourni par des locuteurs de la langue maternelle de l'élève.

Figure I.3.2. Mesures de soutien à l'apprentissage à fournir dans les classes préparatoires, enseignement primaire, enseignement secondaire général et EFPI (CITE 1-3), 2017/2018.



Source: Eurydice.

(*): Macédoine du Nord

Note explicative

La figure présente les règlements/recommandations émises par les autorités supérieures qui régissent les mesures de soutien d'apprentissage proposées dans les classes (ou cours) préparatoires. «**Responsabilité des autorités locales/écoles**» signifie que, selon les documents officiels, les autorités supérieures chargées de l'éducation délèguent aux autorités locales ou aux écoles le pouvoir de prendre des décisions dans ce domaine. Les variations entre les niveaux d'éducation sont indiquées dans les notes spécifiques par pays.

Pour les définitions des **classes préparatoires** et des différentes mesures de soutien à l'apprentissage, voir le glossaire.

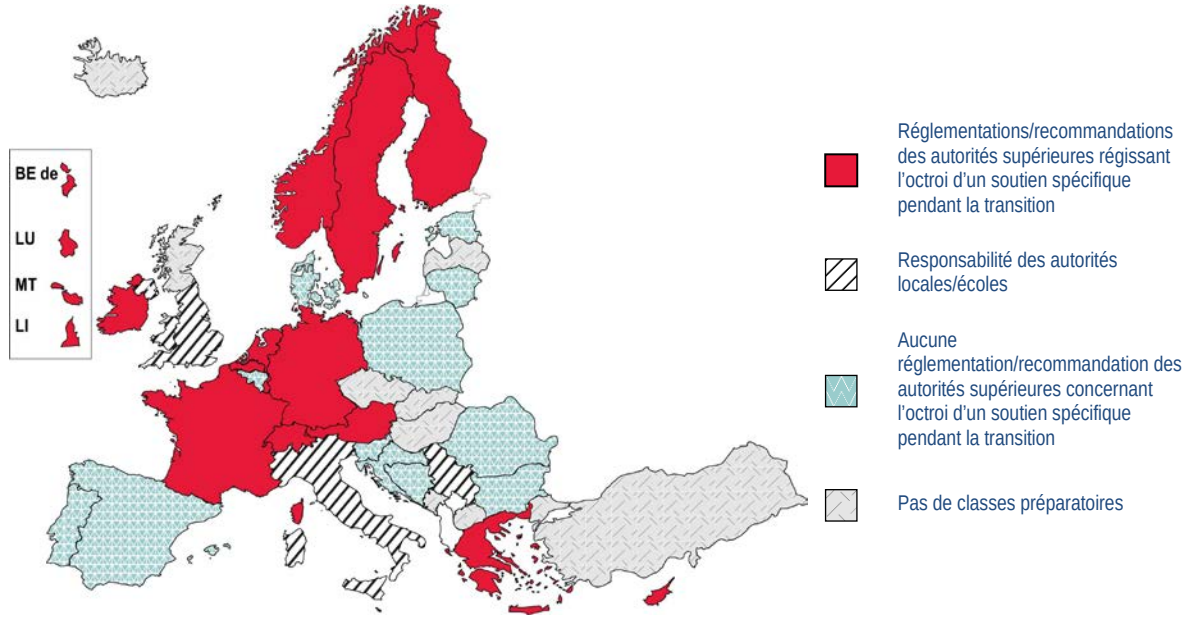
Notes spécifiques par pays

Espagne et **Malte**: l'EFPI n'est pas couverte.
Irlande: il n'existe pas de programmes d'EFPI mis en œuvre au niveau national.
Chypre: seul l'enseignement primaire est couvert.
Luxembourg: l'enseignement primaire et secondaire inférieur général sont globalement couverts. Le tutorat n'est préconisé que dans l'enseignement secondaire inférieur général.
Slovénie: il n'existe pas de classes préparatoires dans l'enseignement secondaire supérieur général et l'EFPI.
Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles, Irlande du Nord): l'EFPI en milieu scolaire ne constitue pas un enseignement distinct.
Suisse: il existe des classes préparatoires dans l'enseignement primaire et secondaire inférieur ainsi que dans l'EFPI, mais pas dans l'enseignement secondaire supérieur général. Les classes préparatoires dans l'EFPI couvrent toutes les matières présentées dans la figure. Le contenu du programme varie au niveau primaire et secondaire et diffère également d'un canton à l'autre.
Liechtenstein: les élèves des programmes d'EFPI suivent la partie scolaire de leur programme dans des écoles suisses.

Un peu plus de la moitié des systèmes éducatifs proposant des classes préparatoires préconisent un soutien spécifique pour faciliter la transition vers l'enseignement classique

Afin de faciliter la progression des élèves issus de l'immigration et d'éviter toute perturbation de leur scolarité, un soutien accru peut être nécessaire lorsque les élèves quittent les classes préparatoires pour intégrer les classes ordinaires. La figure I.3.3 montre que, sur les 33 systèmes qui prévoient des classes préparatoires pour les élèves migrants nouvellement arrivés, 16 possèdent des réglementations/recommandations des autorités supérieures encourageant la fourniture d'un soutien spécifique durant cette phase de transition (voir également les figures I.3.1 et I.3.2).

Figure I.3.3. Soutien spécifique à fournir durant la transition des classes préparatoires aux classes ordinaires, enseignement primaire, enseignement secondaire général et EFPI (CITE 1-3), 2017/2018.



Source: Eurydice.

Note explicative

La figure présente les règlements/recommandations émises par les autorités supérieures concernant l'octroi d'un soutien spécifique au moment où les élèves migrants quittent les classes (ou cours) préparatoires pour rejoindre les classes ordinaires. «**Responsabilité des autorités locales/écoles**» signifie que, selon les documents officiels, les autorités supérieures chargées de l'éducation délèguent aux autorités locales ou aux écoles le pouvoir de prendre des décisions dans ce domaine. Les variations entre les niveaux d'éducation sont indiquées dans les notes spécifiques par pays.

Pour une définition des **classes préparatoires**, voir le glossaire.

Notes spécifiques par pays

Belgique (BE nl): l'enseignement primaire n'est pas couvert.
Irlande: il n'existe pas de programmes d'EFPI mis en œuvre au niveau national.
Luxembourg: l'enseignement secondaire inférieur et supérieur général n'est pas couvert.
Malte: l'EFPI n'est pas couverte.
Pays-Bas: l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire inférieur ne sont pas couverts.
Slovénie: il n'existe pas de classes préparatoires dans l'enseignement secondaire supérieur général et l'EFPI.
Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles, Irlande du Nord): l'EFPI en milieu scolaire ne constitue pas un enseignement distinct.
Suisse: il existe des classes préparatoires dans l'enseignement primaire et secondaire inférieur ainsi que dans l'EFPI, mais pas dans l'enseignement secondaire supérieur général.
Liechtenstein: les élèves des programmes d'EFPI suivent la partie scolaire de leur programme dans des écoles suisses.

En Italie, au Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord) et en Serbie, le soutien apporté aux élèves migrants pendant leur transition des classes préparatoires à l'enseignement classique relève, selon les documents officiels, de la responsabilité des autorités locales/écoles. Douze systèmes éducatifs ([59]) ne possèdent pas de réglementations/recommandations à ce sujet, en dépit du fait que des classes préparatoires y existent généralement. Les neuf autres systèmes éducatifs ne prévoient pas l'organisation de classes préparatoires et ne possèdent donc pas de réglementations/recommandations sur la question.

Parmi les types de soutien pouvant être apporté aux élèves migrants qui quittent les classes préparatoires pour intégrer les classes ordinaires, on peut citer l'exemple de la Communauté germanophone de Belgique, où les documents officiels recommandent que les élèves des classes préparatoires passent un jour par semaine dans une classe ordinaire au niveau primaire, avant d'être progressivement intégrés dans l'enseignement classique au niveau secondaire général. En Communauté flamande de Belgique, chaque étudiant issu de l'immigration se voit allouer, au moment où il intègre l'enseignement classique, un certain nombre d'heures de cours consacrées à un encadrement, à un soutien et au suivi de ses progrès.

([59]) Belgique (Communauté française), Bulgarie, Danemark, Estonie, Espagne, Croatie, Lituanie, Pologne, Portugal, Roumanie, Slovénie et Bosnie-Herzégovine.

I.3.2. Offre et soutien linguistique

Une bonne connaissance de la langue d'instruction est une condition préalable à la réussite de tout élève et, puisque la langue d'instruction est rarement la langue maternelle ou la première langue des élèves migrants, ceux-ci ont généralement besoin d'un soutien linguistique plus important que leurs pairs autochtones (OCDE, 2018).

La «dimension linguistique» est une composante récurrente des politiques et mesures éducatives visant à faciliter l'intégration des élèves migrants. Elle comprend l'enseignement de la langue d'instruction, non seulement en tant que matière séparée, mais aussi en tant qu'élément transversal enseigné dans l'ensemble du programme. Elle englobe également l'enseignement de la langue maternelle des élèves migrants. L'enseignement des langues peut, en outre, être intégré dans les écoles dans une perspective éducative plus large, valorisant toutes les langues et encourageant le plurilinguisme. Ces questions et d'autres aspects de la dimension linguistique sont examinés plus en détail dans la partie II du présent rapport.

Cette courte section concerne principalement deux aspects très spécifiques de la «dimension linguistique», à savoir l'enseignement de la langue d'instruction dans des classes supplémentaires (voir la figure I.3.4) et l'enseignement de la langue maternelle des élèves migrants (voir les figures I.3.5 et I.3.6). Cette dernière question était l'objet d'une des principales recommandations formulées par un groupe d'experts ayant pris part aux ateliers et aux activités d'apprentissage par les pairs (AAP) organisés par la Commission européenne (Commission européenne, 2017b).

Par «classes supplémentaires», on entend des cours qui s'ajoutent à ceux prévus dans le programme d'études standard. Ceux-ci peuvent être organisés pendant ou en dehors du temps alloué à l'enseignement du programme d'études classique. La planification de ces cours est examinée au chapitre 2 (voir la figure I.2.7) et dans la première section du présent chapitre.

Dans presque tous les pays, des documents officiels préconisent l'enseignement de la langue d'instruction dans des classes supplémentaires

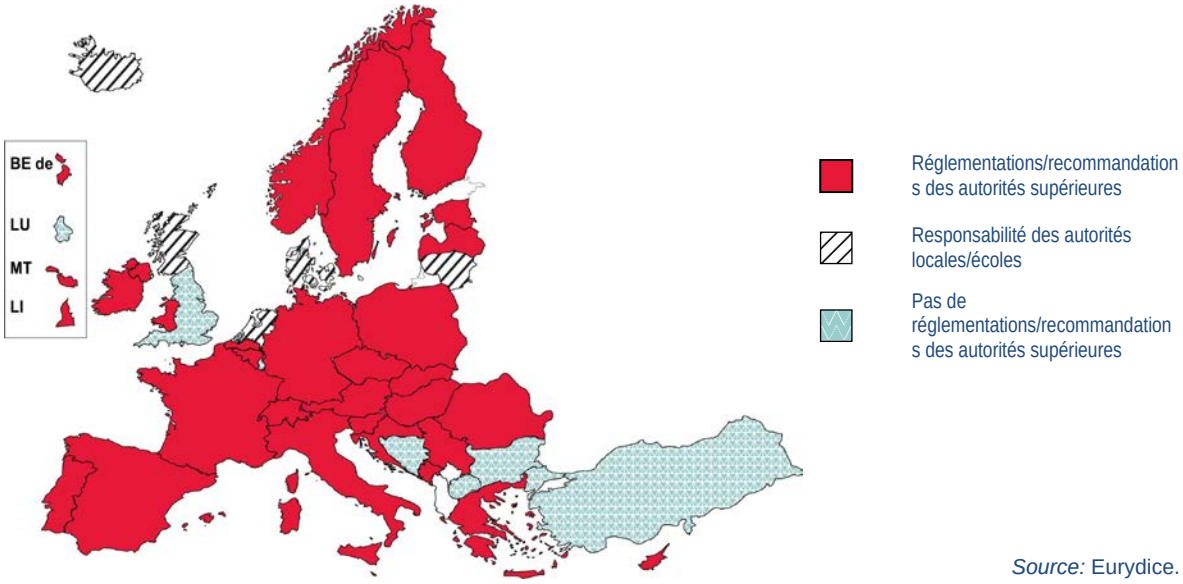
Dans presque tous les systèmes éducatifs, les autorités supérieures ont émis des réglementations/recommandations préconisant l'enseignement de la langue d'instruction dans des classes supplémentaires à au moins un niveau d'enseignement, durant les heures de classe, en dehors ou les deux. Seuls le Luxembourg (sauf au niveau primaire), le Royaume-Uni (Angleterre), la Bosnie-Herzégovine et la Macédoine du Nord ne possèdent pas de réglementations/recommandations sur cette question.

D'après les réglementations ou recommandations examinées, ces classes prennent place pendant les heures d'école dans la majorité des systèmes éducatifs. Dans 13 d'entre eux, elles peuvent se tenir également en dehors du temps scolaire, à tous les niveaux de l'enseignement ou seulement à certains d'entre eux. Dans certains cas, comme en Pologne, les élèves suivent ces cours durant les heures d'école tant qu'ils sont en classe préparatoire (voir la figure I.3.1), puis en dehors du temps scolaire lorsqu'ils intègrent l'enseignement classique. Dans deux pays seulement (la Bulgarie et la Turquie), cet enseignement supplémentaire de la langue d'instruction est dispensé exclusivement en dehors des heures de classe. Chaque approche (durant ou en dehors du temps scolaire) présente clairement des avantages, mais aussi des inconvénients. Par exemple, les élèves qui suivent des cours supplémentaires en dehors des heures normales peuvent avoir des journées plus longues que leurs pairs qui suivent uniquement le programme standard. D'un antre côté, ceux qui suivent ces cours pendant les heures de classe normales peuvent de ce fait manquer d'autres leçons du programme d'études standard.

Dans quelques systèmes éducatifs, les autorités supérieures délèguent aux autorités locales ou aux écoles la responsabilité de décider si l'enseignement de la langue d'instruction doit être dispensé dans des classes supplémentaires et à quel moment l'organiser. C'est le cas au Danemark, en Lituanie, aux Pays-Bas et au Royaume-Uni (Écosse). Dans trois autres pays (Estonie, Portugal et Norvège), le pouvoir de décision des écoles se limite aux classes supplémentaires se tenant en dehors des heures normales, tandis qu'en Islande, il ne concerne à l'inverse que les classes supplémentaires se déroulant durant le temps scolaire. En Slovénie, la seule marge de manœuvre des écoles réside dans leur capacité à déterminer le moment auquel ces cours ont lieu (durant ou en dehors des heures de classe).

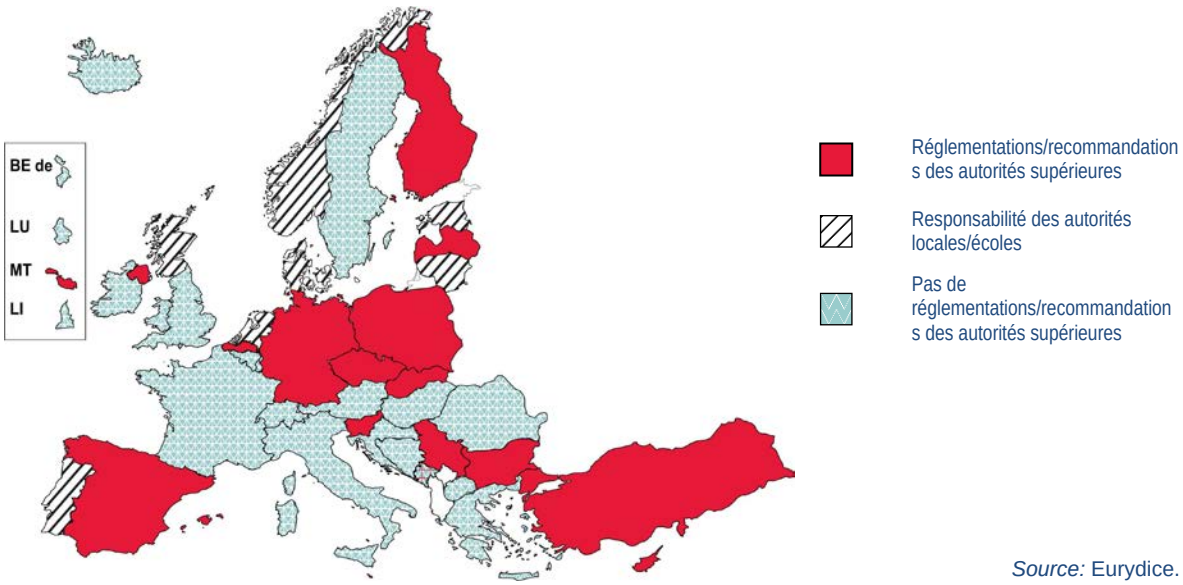
Figure I.3.4. Enseignement de la langue d'instruction dans des classes supplémentaires, enseignement primaire, enseignement secondaire général et EFPI en milieu scolaire (CITE 1-3), 2017/2018.

A. Pendant le temps scolaire



Source: Eurydice.

B. En dehors du temps scolaire



Source: Eurydice.

Note explicative

Ces cartes montrent s'il existe des réglementations/recommandations des autorités supérieures régissant l'enseignement de la langue d'instruction dans des classes supplémentaires pendant ou en dehors du temps scolaire pour les élèves migrants nouvellement arrivés/de première génération. Les variations entre les niveaux d'éducation sont indiquées dans les notes spécifiques par pays.

Par **«classes supplémentaires»**, on entend des heures de cours supplémentaires, consacrées à l'apprentissage de la langue d'instruction et organisées durant ou en dehors du temps alloué à l'enseignement du programme d'études standard.

«**Responsabilité des autorités locales/écoles**» signifie que, selon les documents officiels, les autorités supérieures chargées de l'éducation délèguent aux autorités locales ou aux écoles le pouvoir de prendre des décisions dans ce domaine.

Notes spécifiques par pays

Pendant et en dehors du temps scolaire:

Danemark: aucune réglementation/recommandation des autorités supérieures ne prévoit ce type d'arrangement dans l'enseignement secondaire supérieur général ou dans l'EFPI organisée en milieu scolaire.

Espagne: aucune réglementation/recommandation des autorités supérieures ne prévoit ce type d'arrangement dans l'EFPI organisée en milieu scolaire.

Irlande: il n'existe pas de programme d'EFPI appliqué à l'échelle nationale dans l'enseignement secondaire.

Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles, Irlande du Nord): l'EFPI en milieu scolaire ne constitue pas un enseignement distinct.

Liechtenstein: les élèves des programmes d'EFPI suivent la partie scolaire de leur programme dans des écoles suisses.

Pendant le temps scolaire:
Luxembourg: les réglementations/recommandations des autorités supérieures prévoient l'enseignement de la langue d'instruction dans des classes supplémentaires au niveau primaire.
Malte: les écoles sont responsables de cette question au niveau du secondaire inférieur et supérieur général.
Suisse: les réglementations/recommandations des autorités supérieures ne prévoient pas ce genre d'arrangements au niveau secondaire supérieur général.
Islande: les réglementations/recommandations des autorités supérieures ne prévoient pas ce genre d'arrangements au niveau secondaire supérieur général ni dans l'EFPI organisée en milieu scolaire.

En dehors du temps scolaire:
Tchéquie, Malte: aucun enseignement en dehors du temps scolaire n'est prévu au niveau secondaire supérieur.
Suisse: aucun enseignement en dehors du temps scolaire n'est prévu dans les programmes d'EFPI organisés en milieu scolaire.

On constate peu de variations entre les niveaux d'enseignement en ce qui concerne l'organisation de ces classes supplémentaires. Dans une petite minorité de pays (Danemark, Espagne, Malte et Suisse), la variation entre les niveaux d'enseignement s'applique aussi bien aux classes organisées durant le temps scolaire qu'à celles programmées en dehors (voir les figures I.3.4 A et B, ainsi que les notes spécifiques par pays). Au Luxembourg et en Islande, elle concerne uniquement les classes supplémentaires organisées durant les heures de cours (voir la figure I.3.4 A), tandis qu'en Tchéquie, elle ne s'applique qu'à celles organisées en dehors du temps scolaire normal. Dans ces pays, on constate généralement une absence de réglementations/recommandations concernant l'enseignement secondaire supérieur général et les programmes d'EFPI en milieu scolaire. Au Luxembourg, cette absence de recommandations officielles concerne également l'enseignement secondaire inférieur. À Malte, cela dépend si les classes sont organisées pendant ou en dehors des heures de classe normales.

Seule une minorité de systèmes éducatifs préconisent l'enseignement des langues maternelles dans leurs documents officiels

Depuis 1953, l'Unesco prône l'enseignement de la langue maternelle dans le préprimaire et le primaire. Au fil des ans, la recherche scientifique a constamment mis en évidence les effets positifs de cet enseignement sur le développement social, cognitif et linguistique des élèves (voir la partie II). Dans l'UE, une directive du Conseil sur la scolarisation des enfants des travailleurs migrants a été adoptée en 1977. Selon cette directive, les États membres de l'Union européenne «prennent les mesures appropriées en vue de promouvoir […] un enseignement de la langue maternelle et de la culture du pays d'origine en faveur des enfants soumis à l'obligation scolaire dans l'État d'accueil» à charge de tout travailleur ressortissant d'un autre État membre ([60]). Les langues maternelles dont il est question dans la présente section ne se limitent toutefois pas à celles des États membres de l'UE, mais sont toutes les langues parlées par les migrants, quel que soit leur pays d'origine.

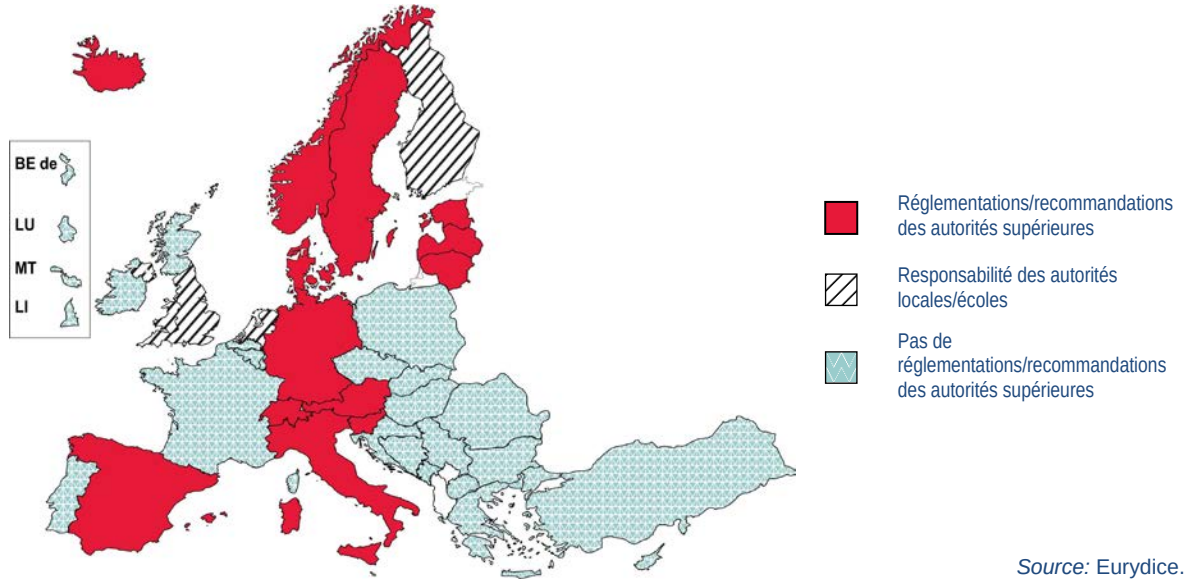
Comme il ressort de la figure I.3.5, l'enseignement de la langue maternelle est officiellement préconisé dans 13 systèmes éducatifs. Cet enseignement est encouragé dans de nombreux pays d'Europe du Nord; en revanche, c'est rarement le cas dans les pays d'Europe de l'Est. La situation est beaucoup plus diversifiée dans le sud et dans l'ouest de l'Europe.

Dans quatre pays (Danemark, Espagne, Luxembourg et Suisse), les réglementations/recommandations sur l'organisation d'un enseignement de la langue maternelle varient en fonction du niveau d'enseignement. Dans tous ces pays sauf le Luxembourg, les réglementations/recommandations existantes concernent uniquement l'enseignement primaire et secondaire inférieur. Au Luxembourg, elles s'appliquent exclusivement à l'enseignement primaire.

En France, les autorités éducatives ne prévoient pas l'enseignement des langues maternelles dans les écoles. Cependant, certaines des langues parlées par de nombreux élèves migrants, comme l'arabe ou le turc, peuvent être choisies en tant que deuxième ou troisième langue vivante pour le baccalauréat. La France est en effet l'un des très rares pays à avoir élaboré des tests nationaux dans un très grand nombre de langues (44) (Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2017b, p. 128).

([60]) Directive 77/486/CEE du Conseil du 25 juillet 1977 visant à la scolarisation des enfants des travailleurs migrants https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?uri=celex%3A31977L0486

Figure I.3.5. Enseignement de la langue maternelle des élèves migrants, enseignement primaire, enseignement secondaire général et EFPI en milieu scolaire (CITE 1-3), 2017/2018.



Source: Eurydice.

Note explicative

Cette carte montre s'il existe des réglementations/recommandations des autorités supérieures régissant l'enseignement de la langue maternelle des élèves migrants dans l'enseignement classique. Ces langues ne se limitent pas aux langues des États membres de l'UE (visées par la directive du Conseil de 1977), mais englobent également d'autres langues. Les variations entre les niveaux d'éducation sont indiquées dans les notes spécifiques par pays.

Langue maternelle: la première langue apprise par les élèves migrants. Dans la plupart des cas, la langue maternelle est également celle principalement parlée à la maison. Elle se distingue de la langue d'instruction, utilisée dans le contexte scolaire.

«**Responsabilité des autorités locales/écoles**» signifie que, selon les documents officiels, les autorités supérieures chargées de l'éducation délèguent aux autorités locales ou aux écoles le pouvoir de prendre des décisions dans ce domaine.

Notes spécifiques par pays

Danemark et **Suisse**: aucune réglementation/recommandation des autorités supérieures ne prévoit ce type d'arrangement dans l'enseignement secondaire supérieur général ou dans l'EFPI organisée en milieu scolaire.
Irlande: il n'existe pas de programme d'EFPI appliqué à l'échelle nationale dans l'enseignement secondaire.
Luxembourg: les réglementations/recommandations des autorités supérieures ne prévoient ce type d'arrangement qu'au niveau primaire.
Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles, Irlande du Nord): l'EFPI en milieu scolaire ne constitue pas un enseignement distinct.
Liechtenstein: les élèves des programmes d'EFPI suivent la partie scolaire de leur programme dans des écoles suisses.

Le droit à un enseignement de la langue maternelle est toujours soumis à conditions

Lorsque les élèves migrants ont le droit de bénéficier d'un enseignement dans leur langue maternelle (qu'il s'agisse de la langue d'un État membre de l'UE ou d'un pays tiers), l'exercice de ce droit est dans tous les cas soumis à certaines conditions. Celles-ci sont définies par des réglementations/recommandations émises par les autorités supérieures dans huit systèmes éducatifs.

Dans certains cas, comme en Estonie ou en Suède, les réglementations précisent un nombre minimal d'élèves intéressés à atteindre pour que les classes soient organisées. Par exemple, en Estonie, le seuil requis est de dix élèves. En Suède, les autorités locales sont tenues d'assurer l'enseignement d'une langue maternelle spécifique dans les écoles secondaires (inférieur et supérieur) dès lors qu'au moins cinq élèves en font la demande. Les écoles peuvent se coordonner pour créer des groupes d'élèves de la taille requise.

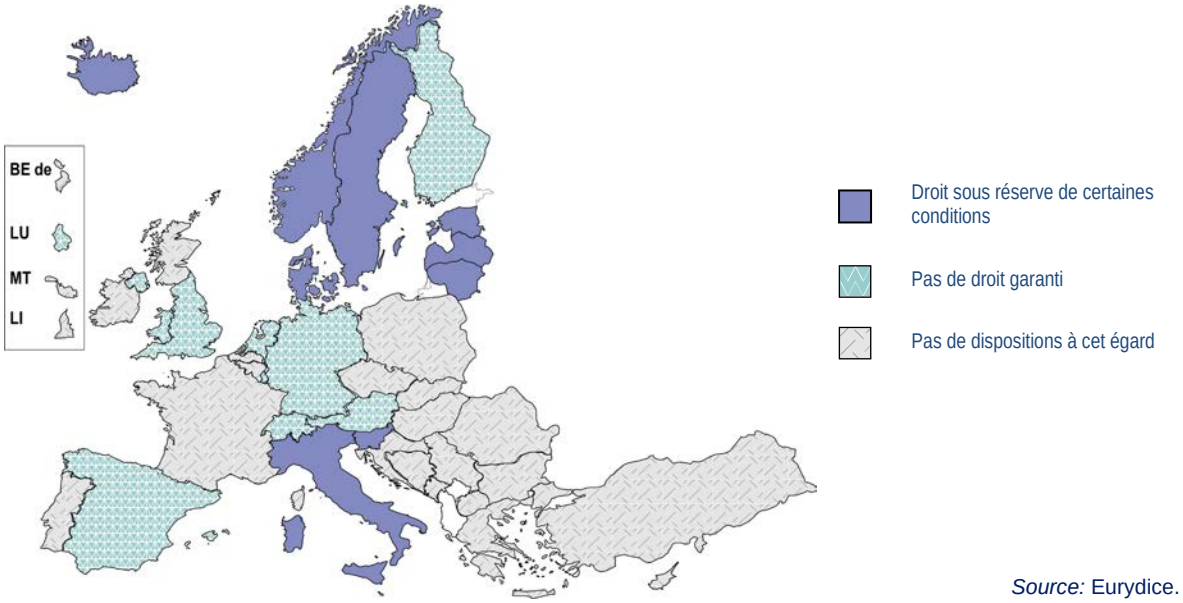
En Norvège, la réglementation prévoit l'organisation d'un enseignement au moins partiel dans la langue maternelle pour les élèves dont la langue maternelle n'est ni le norvégien ni le sami et dont les compétences linguistiques ne sont pas suffisantes pour suivre le programme enseigné dans une de ces deux langues. Une fois que ces élèves sont capables de suivre le programme normal, l'enseignement dans la langue maternelle s'arrête.

Au Danemark, en Lettonie et en Lituanie, le droit à un enseignement dans la langue maternelle n'est garanti que pour certaines langues spécifiques seulement. Au Danemark, il s'agit des langues des États membres de l'UE et des autres pays scandinaves. En Lettonie et en Lituanie, un certain nombre d'écoles, pour la plupart créées pendant la période soviétique, proposent encore actuellement un enseignement en partie dispensé dans d'autres langues que le letton et le lituanien. En Lettonie, par exemple, les élèves migrants parlant le russe, le biélorusse, le polonais, l'ukrainien, le lituanien, l'estonien ou l'hébreu peuvent actuellement s'inscrire dans une de ces écoles et recevoir un enseignement dans leur langue maternelle. Ces langues n'ont pas de reconnaissance officielle en tant que langues minoritaires/régionales.

Enfin, en Islande, les élèves migrants peuvent demander à étudier leur langue maternelle à la place du danois, que tous les élèves doivent normalement apprendre aux côtés de l'anglais, à condition qu'ils aient une connaissance préalable de la langue en question.

Dans certains pays, que les élèves aient officiellement droit à des cours dans leur langue maternelle ou non, ils peuvent toutefois en bénéficier lorsque les circonstances le permettent, par exemple lorsque des enseignants qualifiés ou des cours appropriés sont disponibles (Espagne, Suède et Suisse). Par ailleurs, l'offre de classes dans la langue maternelle peut dépendre d'accords conclus avec les communautés immigrées ou avec les autorités des pays d'origine (Espagne, Italie et Slovénie). En Espagne, par exemple, la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha et la Comunidad Autónoma La Rioja ont entamé des partenariats avec les gouvernements du Royaume du Maroc et de Roumanie, qui ont respectivement débouché sur la création du Programme d'enseignement de la culture arabe et marocaine (LACM) et du Programme d'enseignement de la langue, de la culture et de la civilisation roumaine (LCCR). Les enseignants qui participent à ces programmes ont obtenu leur diplôme dans le cadre des systèmes de formation marocain et roumain.

Figure I.3.6. Droit à un enseignement de la langue maternelle, enseignement primaire, enseignement secondaire général et EFPI en milieu scolaire (CITE 1-3), 2017/2018.



Source: Eurydice.

Note explicative

Les variations entre les niveaux d'éducation sont indiquées dans les notes spécifiques par pays.

Pour d'autres informations sur l'organisation d'un enseignement de la langue maternelle, voir également la figure I.3.5.

Notes spécifiques par pays

Danemark et **Suisse**: aucune réglementation/recommandation des autorités supérieures ne prévoit ce type d'arrangement dans l'enseignement secondaire supérieur général ou dans l'EFPI organisée en milieu scolaire.
Estonie: le droit à un enseignement dans la langue maternelle ne s'applique pas aux programmes d'EFPI en milieu scolaire.
Irlande: il n'existe pas de programme d'EFPI appliqué à l'échelle nationale dans l'enseignement secondaire.
Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles, Irlande du Nord): l'EFPI en milieu scolaire ne constitue pas un enseignement distinct.
Liechtenstein: les élèves des programmes d'EFPI suivent la partie scolaire de leur programme dans des écoles suisses.

I.3.3. Soutien pédagogique dans les classes ordinaires

Les enfants et les jeunes issus de l'immigration peuvent éprouver des difficultés à s'intégrer dans l'enseignement classique. Outre la nécessité d'apprendre (ou de perfectionner) la langue d'instruction, il se peut qu'ils doivent également s'adapter à un nouveau programme d'études et parfois à de nouvelles méthodes d'apprentissage. Par conséquent, ils peuvent avoir besoin d'un soutien pédagogique en plus de l'aide fournie en rapport avec la langue d'instruction (Trasberg & Kond, 2017).

En prévoyant des politiques et des orientations en lien avec cette problématique, les autorités éducatives peuvent aider les écoles et les enseignants à répondre aux besoins des élèves migrants, contribuant ainsi à améliorer leur niveau de réussite et à réduire le risque qu'ils quittent l'école prématurément (ibid.). Par ailleurs, la fourniture d'un soutien pédagogique pertinent est bénéfique non seulement pour les élèves issus de l'immigration, mais aussi pour tous les autres élèves ayant des besoins supplémentaires (Sinkkonen & Kyttälä, 2014). C'est la raison pour laquelle, dans certains systèmes éducatifs, le soutien pédagogique pour les élèves migrants fait partie de l'ensemble des mesures de soutien mises à la disposition de tous les élèves. Afin de mettre en lumière les efforts entrepris par les différents systèmes éducatifs européens dans ce domaine, la figure I.3.7 indique quelles sont les mesures de soutien pédagogique requises ou recommandées dans les classes ordinaires et si ces mesures ciblent tous les élèves ou les élèves migrants uniquement.

Dès lors que l'on veut améliorer les résultats scolaires des élèves issus de l'immigration, un suivi de leurs progrès est indispensable. Celui-ci suppose à la fois des tests visant à détecter les élèves peu performants et des évaluations systématiques visant à déterminer si le soutien pédagogique fourni est efficace (OCDE, 2015). La figure I.3.8 présente les types de soutien qui, selon les documents officiels, devraient être fournis pour permettre aux enseignants de suivre et d'évaluer les progrès et les performances des élèves migrants.

Outre le soutien à l'apprentissage, les activités périscolaires sont également utiles pour aider les élèves migrants à s'intégrer (Nilsson & Bunar, 2016). Ces activités peuvent être organisées dans les écoles, mais dispensées par des organismes extérieurs tels que les communes, des ONG ou des organisations caritatives. Il s'agit souvent d'activités non seulement académiques, mais aussi culturelles, interculturelles et sportives. La figure I.3.9 montre si les autorités supérieures chargées de l'éducation encouragent l'organisation de ce type d'activités.

La figure I.3.10 s'intéresse quant à elle aux réglementations/recommandations émises par ces mêmes autorités en ce qui concerne l'implication des parents ou de la famille des élèves migrants dans la scolarisation de leurs enfants. Même si des recherches supplémentaires sont nécessaires pour déterminer les effets particuliers des différentes formes d'implication parentale, il est prouvé que cette implication a une incidence sur les résultats scolaires des élèves migrants (Santos, Godas, Ferraces & Lorenzo, 2016). L'établissement de liens entre les écoles et les parents ou les familles des élèves migrants peut aider à améliorer les résultats scolaires et influencer les comportements des élèves vis-à-vis des autres groupes culturels (Van Driel, Darmody & Kerzil, 2016).

La dernière figure de cette section, la figure I.3.11, examine si les documents officiels préconisent l'organisation d'une éducation ou d'activités interculturelles dans les écoles. Aux fins du présent rapport, on entend par «éducation interculturelle» tout moyen permettant de renforcer la compréhension entre différents peuples et différentes cultures. Elle vise aussi à explorer, examiner et combattre toutes les formes de stéréotypes et de xénophobie, tout en promouvant l'égalité des chances pour tous. Par conséquent, elle contribue à assurer un climat d'apprentissage positif et le respect de la diversité chez les élèves.

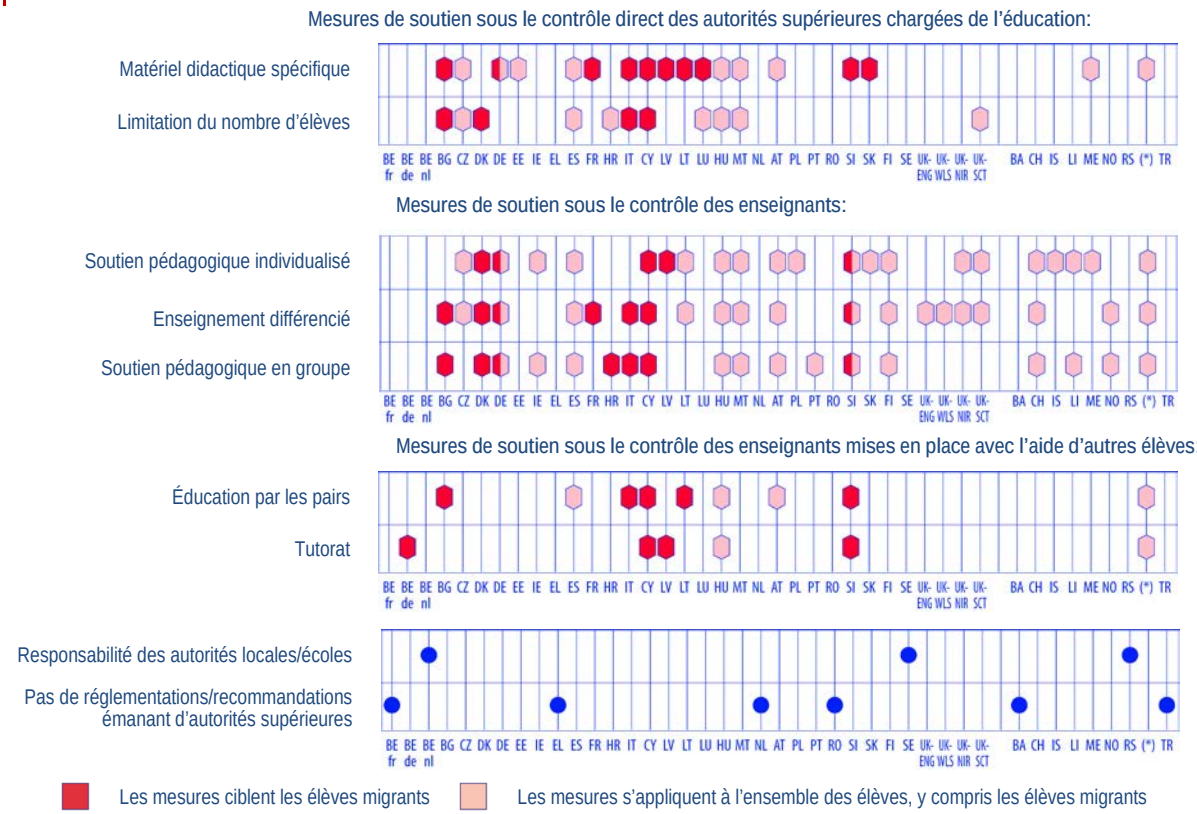
La plupart des systèmes éducatifs préconisent des mesures de soutien pédagogique pour tous les élèves ayant des besoins supplémentaires, y compris ceux issus de l'immigration

Les différentes mesures de soutien à l'apprentissage prévues dans les classes préparatoires pour soutenir les progrès et l'intégration des élèves migrants (voir la figure I.3.2) peuvent également être mises en place dans les classes ordinaires. Dans toute l'Europe, 33 systèmes éducatifs déclarent que les réglementations ou les recommandations émises par les autorités supérieures encouragent la mise en place de telles mesures dans les classes ordinaires. En Communauté flamande de Belgique, en Suède et en Serbie, la fourniture

d'un soutien pédagogique relève, selon les documents officiels, de la responsabilité des autorités locales ou des écoles. La Communauté française de Belgique, la Grèce, les Pays-Bas, la Roumanie, la Bosnie-Herzégovine et la Turquie ne possèdent pas de réglementations/recommandations émises par les autorités supérieures dans ce domaine.

La figure I.3.7 montre que, dans 13 systèmes éducatifs, au moins certaines mesures de soutien pédagogique visent spécifiquement les élèves issus de l'immigration. Dans les 20 autres, les autorités recommandent que les mesures de soutien pédagogique soient mises à la disposition de tous les élèves ayant des besoins supplémentaires, y compris ceux issus de l'immigration. En Allemagne, en Croatie, en Lituanie, au Luxembourg, en Slovénie et en Slovaquie, les réglementations/recommandations émises par les autorités supérieures encouragent les deux types de mesures, celles visant les élèves issus de l'immigration et celles mises à la disposition de tous.

Figure I.3.7. Mesures de soutien à l'apprentissage à fournir dans les classes traditionnelles, enseignement primaire, enseignement secondaire général et EFPI (CITE 1-3), 2017/2018.



Source: Eurydice. (*) = Macédoine du Nord

Note explicative

La figure présente les réglementations/recommandations émises par les autorités supérieures régissant la fourniture de mesures de soutien à l'apprentissage dans les classes ordinaires. **«Responsabilité des autorités locales/écoles»** signifie que, selon les documents officiels, les autorités supérieures chargées de l'éducation délèguent aux autorités locales ou aux écoles le pouvoir de prendre des décisions dans ce domaine. Les variations entre les niveaux d'éducation sont indiquées dans les notes spécifiques par pays.

Pour les définitions des différentes mesures de soutien à l'apprentissage, voir le glossaire.

Notes spécifiques par pays

Danemark: l'enseignement secondaire supérieur général et l'EFPI ne sont pas couverts.
Irlande: il n'existe pas de programmes d'EFPI mis en œuvre au niveau national.
Espagne, Malte: l'EFPI n'est pas couverte.
Chypre: seul l'enseignement primaire est couvert.
Lettonie: la création de matériel didactique spécifique n'est pas préconisée pour l'EFPI; le tutorat n'est pas préconisé pour l'enseignement secondaire supérieur général et l'EFPI.
Luxembourg: la création de matériel didactique spécifique n'est préconisée que pour l'enseignement primaire.
Hongrie: l'éducation par les pairs n'est pas préconisée pour l'enseignement primaire.
Slovénie, Finlande: l'apprentissage en groupe n'est pas préconisé pour l'enseignement secondaire supérieur général et l'EFPI.

Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles): même si la plupart de ces mesures ne sont pas spécialement préconisées, les cadres de financement et de responsabilisation incitent fortement les écoles à soutenir les apprenants ayant des besoins supplémentaires, et notamment les élèves migrants.
Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles, Irlande du Nord): l'EFPI en milieu scolaire ne constitue pas un enseignement distinct.
Suisse: les réglementations peuvent varier d'un canton à l'autre. L'enseignement secondaire supérieur général n'est pas couvert.
Liechtenstein: les élèves des programmes d'EFPI suivent la partie scolaire de leur programme dans des écoles suisses.

Comme pour les classes préparatoires (voir la figure I.3.2), les mesures de soutien sous le contrôle des enseignants sont celles qui sont le plus souvent mises en évidence. Plus précisément, le soutien pédagogique individualisé, l'enseignement différencié et le soutien pédagogique en groupe sont les mesures les plus fréquemment citées dans les documents officiels (22, 21 et 18 systèmes éducatifs, respectivement). Toutefois, la fourniture, par les autorités supérieures chargées de l'éducation, de matériel didactique spécifique est également beaucoup mentionnée et apparaît dans les documents officiels de 18 systèmes éducatifs. La limitation du nombre d'élèves dans les classes et l'éducation par les pairs sont beaucoup moins fréquemment citées (dans 10 et 9 systèmes éducatifs, respectivement), tout comme le tutorat par un élève plus âgé ou plus expérimenté (6 systèmes seulement).

Parmi les autres mesures de soutien mentionnées dans les réglementations/recommandations émises par les autorités supérieures figurent des formes coopératives d'apprentissage (en Espagne), des cours de rattrapage (en Autriche et en Pologne) et l'utilisation des outils TIC (en Macédoine du Nord).

Les autorités supérieures préconisent des mesures spécifiques pour le suivi et l'évaluation de l'apprentissage des élèves migrants dans environ la moitié des systèmes éducatifs

Une évaluation systématique peut être utilisée pour suivre les progrès d'apprentissage des élèves issus de l'immigration ainsi que pour détecter tout besoin de soutien supplémentaire. Les autorités supérieures établissent souvent un cadre pour faciliter ce processus, qui peut notamment inclure des tests nationaux, des orientations pour les écoles et les enseignants, des outils d'évaluation, une formation pour les enseignants, etc. La figure I.3.8 montre que, dans 23 des 32 systèmes éducatifs où les autorités supérieures ont émis des réglementations/recommandations dans ce domaine, certaines dispositions ciblent spécifiquement les élèves issus de l'immigration, y compris les nouveaux arrivants. Dans les autres systèmes, les dispositions visent l'ensemble des élèves, y compris ceux issus de l'immigration, et tous sont évalués selon les mêmes critères et suivant les mêmes méthodes.

Les 10 autres systèmes étudiés ne possèdent aucune réglementation/recommandation concernant l'évaluation des performances et des progrès des élèves (migrants).

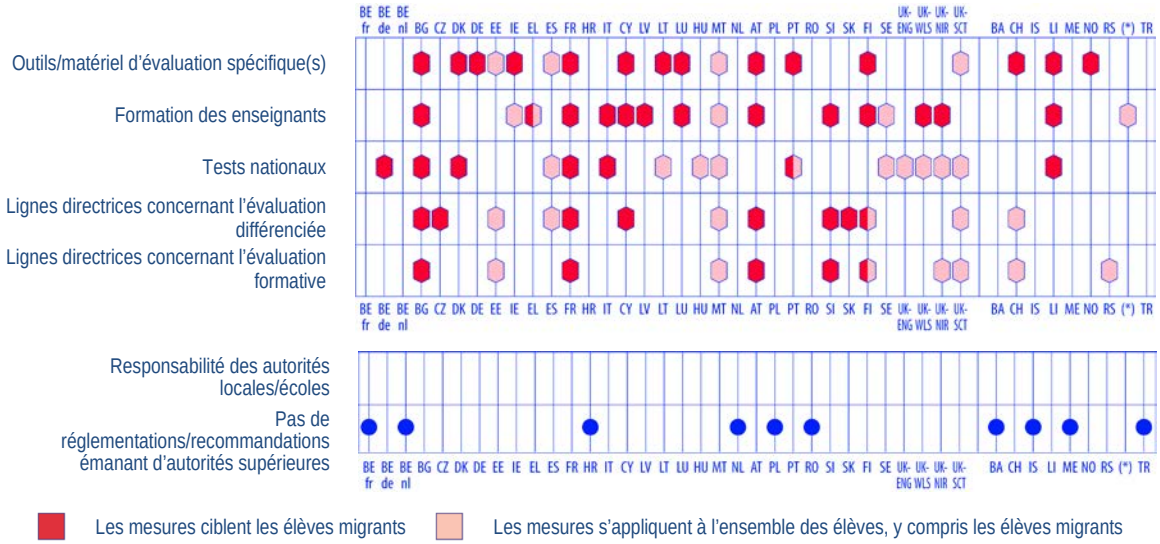
La mesure de soutien la plus fréquemment citée en ce qui concerne l'évaluation des élèves issus de l'immigration est la mise en place d'outils d'évaluation spécifiques (18 systèmes éducatifs). Le ministère estonien de l'éducation et de la recherche a, par exemple, créé un site internet d'information sur la mise en œuvre du programme d'études, qui contient également des outils d'évaluation et des lignes directrices spécialement adaptés pour les élèves issus de l'immigration. D'autres pays, comme Chypre, l'Autriche, le Portugal et la Suisse, ont créé des outils spécifiques pour évaluer les compétences des élèves migrants dans la langue d'instruction.

La formation des enseignants est la deuxième mesure de soutien la plus fréquemment citée pour faciliter l'évaluation des performances et des progrès scolaires des élèves migrants (dans 17 systèmes éducatifs). Un exemple de ce type de formation peut être observé en Grèce, où les conseillers scolaires sont chargés de prodiguer des conseils, un soutien et une formation scientifiques et pédagogiques, y compris en matière d'évaluation, à l'ensemble des enseignants responsables d'élèves migrants, aussi bien dans les classes préparatoires que dans les classes ordinaires.

Les tests nationaux (également appelés tests normalisés ou examens centraux) contribuent eux aussi à un suivi efficace des résultats des élèves et constituent la troisième mesure la plus souvent mentionnée (dans 16 systèmes éducatifs). Outre les tests nationaux passés par tous les élèves, y compris ceux issus de l'immigration, certains systèmes éducatifs indiquent qu'ils prévoient des tests nationaux spécifiques pour les élèves migrants. Par exemple, en Communauté germanophone de Belgique, les tests nationaux permettent de déterminer si les élèves issus de l'immigration doivent fréquenter des classes préparatoires.

Les mesures les moins souvent citées dans les documents officiels sont des lignes directrices concernant l'évaluation différenciée (dans 13 systèmes éducatifs) et l'évaluation formative (11 systèmes). Un exemple de lignes directrices concernant l'évaluation différenciée peut être trouvé en Slovaquie où, selon les documents officiels, différents critères d'évaluation peuvent être appliqués lorsque l'évaluation concerne des élèves dont la langue maternelle est différente de la langue d'instruction. Un exemple de lignes directrices pour l'évaluation formative peut être trouvé à Chypre, où les documents officiels précisent que les enseignants responsables d'élèves issus de l'immigration peuvent avoir accès à un certain nombre de tests formatifs qu'ils peuvent faire passer à leurs élèves tous les trois mois afin de contrôler et évaluer leurs progrès.

Figure I.3.8. Mesures permettant le suivi et l'évaluation des performances et des progrès des élèves migrants, enseignement primaire, enseignement secondaire général et EFPI (CITE 1-3), 2017/2018.



Source: Eurydice. (*) = Macédoine du Nord

Note explicative

La figure montre les types de mesures de soutien préconisées par les autorités supérieures chargées de l'éducation afin de faciliter le suivi et l'évaluation des élèves migrants. «**Responsabilité des autorités locales/écoles**» signifie que, selon les documents officiels, les autorités supérieures chargées de l'éducation délèguent aux autorités locales ou aux écoles le pouvoir de prendre des décisions dans ce domaine. Les éléments sont énumérés par ordre décroissant, du plus souvent inclus dans les réglementations/recommandations émises par les autorités supérieures au moins fréquent. Les variations entre les niveaux d'éducation sont indiquées dans les notes spécifiques par pays.

Notes spécifiques par pays

Tchéquie: s'applique uniquement à l'enseignement secondaire général ou à l'EFPI pour les cours entrant en ligne de compte pour l'examen de fin d'études secondaires (*maturita*).
Danemark, Suisse: l'enseignement secondaire supérieur général et l'EFPI ne sont pas couverts.
Danemark, Italie: les types de soutien mis à la disposition des enseignants pour faciliter l'évaluation des élèves migrants visent, entre autres, la deuxième génération (élèves dont les parents sont nés à l'étranger).
Irlande: il n'existe pas de programmes d'EFPI mis en œuvre au niveau national.
Espagne: l'EFPI n'est pas couverte.
France, Lituanie: ces types de soutien visent, entre autres, les élèves migrants rapatriés.
Malte: les lignes directrices concernant l'évaluation différenciée et l'évaluation formative ne sont pas préconisées dans l'EFPI.
Portugal: les tests nationaux ne sont pas préconisés dans l'EFPI.
Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles, Irlande du Nord): l'EFPI en milieu scolaire ne constitue pas un enseignement distinct.
Liechtenstein: les élèves des programmes d'EFPI suivent la partie scolaire de leur programme dans des écoles suisses.

Moins de la moitié de tous les systèmes éducatifs possèdent des réglementations ou des recommandations sur des activités périscolaires destinées aux élèves migrants

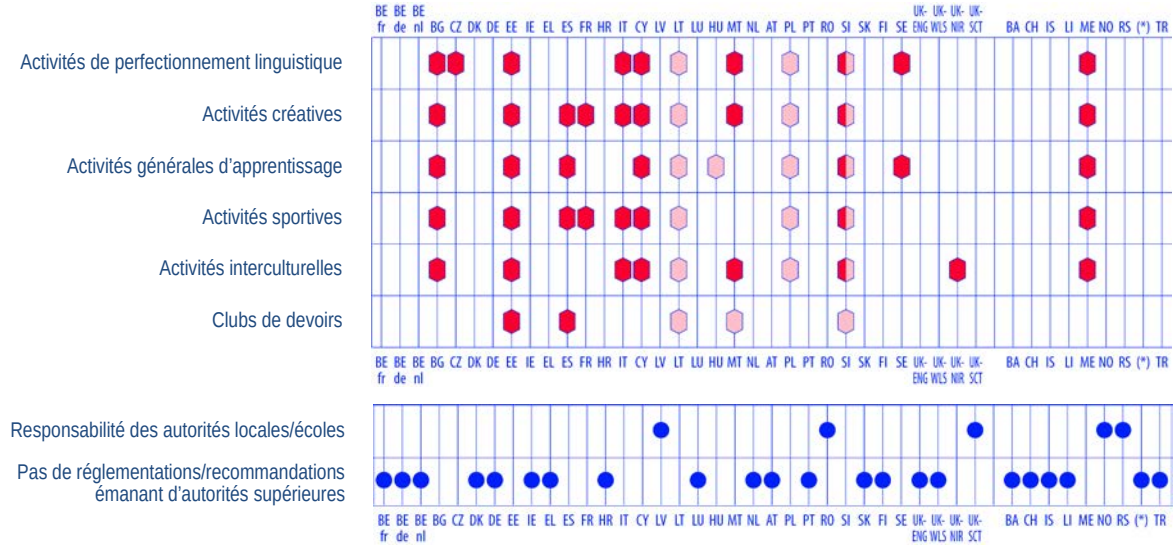
Les activités périscolaires sont une mesure supplémentaire pour faciliter l'intégration des élèves issus de l'immigration, sur le plan tant scolaire que social. La figure I.3.9 révèle que, sur l'ensemble de l'Europe, seuls 15 systèmes éducatifs indiquent disposer de réglementations ou de recommandations émises par les autorités supérieures à ce sujet. Ce faible nombre peut s'expliquer par le fait que ces activités se situent généralement en dehors du cadre de l'enseignement obligatoire.

Cinq systèmes éducatifs (Lettonie, Roumanie, Royaume-Uni – Écosse, Norvège et Serbie) signalent que, selon les documents officiels, ce domaine relève de la responsabilité des autorités locales ou des écoles. Dans les autres pays européens, cette question n'est pas abordée du tout. Au Portugal, des fonds publics sont consacrés à la promotion de l'inclusion sociale au moyen d'activités périscolaires [par exemple, à travers le programme «Escolhas» (Choix) soutenu par le Haut-Commissariat à l'immigration), auxquelles participent de nombreux élèves issus de l'immigration.

La plupart des systèmes éducatifs qui possèdent des réglementations/recommandations régissant la question des activités périscolaires préconisent au minimum quatre types différents d'activités réservées aux élèves migrants. En Lituanie, en Hongrie et en Pologne, en revanche, les activités périscolaires sont préconisées pour l'ensemble des élèves, y compris ceux issus de l'immigration. À Malte et en Slovénie, des documents officiels recommandent à la fois des activités périscolaires ciblées pour les élèves migrants et d'autres visant l'ensemble des élèves.

La plupart de ces activités périscolaires sont préconisées par un nombre similaire de systèmes éducatifs, bien que les activités de perfectionnement linguistique et les activités créatives présentent un léger avantage (dans 11 systèmes éducatifs) sur les activités générales d'apprentissage et sur les activités favorisant l'interaction sociale (sportives et interculturelles) (dans 10 systèmes éducatifs). Les clubs de devoirs sont l'activité la moins citée (dans 5 systèmes seulement).

Figure I.3.9. Activités périscolaires destinées à soutenir l'intégration des élèves migrants, enseignement primaire, enseignement secondaire général et EFPI (CITE 1-3), 2017/2018.



Source: Eurydice. (*) = Macédoine du Nord

Note explicative

La figure présente les activités périscolaires préconisées par les autorités supérieures pour soutenir l'intégration des élèves migrants. **«Responsabilité des autorités locales/écoles»** signifie que, selon les documents officiels, les autorités supérieures chargées de l'éducation délèguent aux autorités locales ou aux écoles le pouvoir de prendre des décisions dans ce domaine. Les éléments sont énumérés par ordre décroissant, du plus souvent inclus dans les réglementations/recommandations émises par les autorités supérieures au moins fréquent. Les variations entre les niveaux d'éducation sont indiquées dans les notes spécifiques par pays.

Notes spécifiques par pays

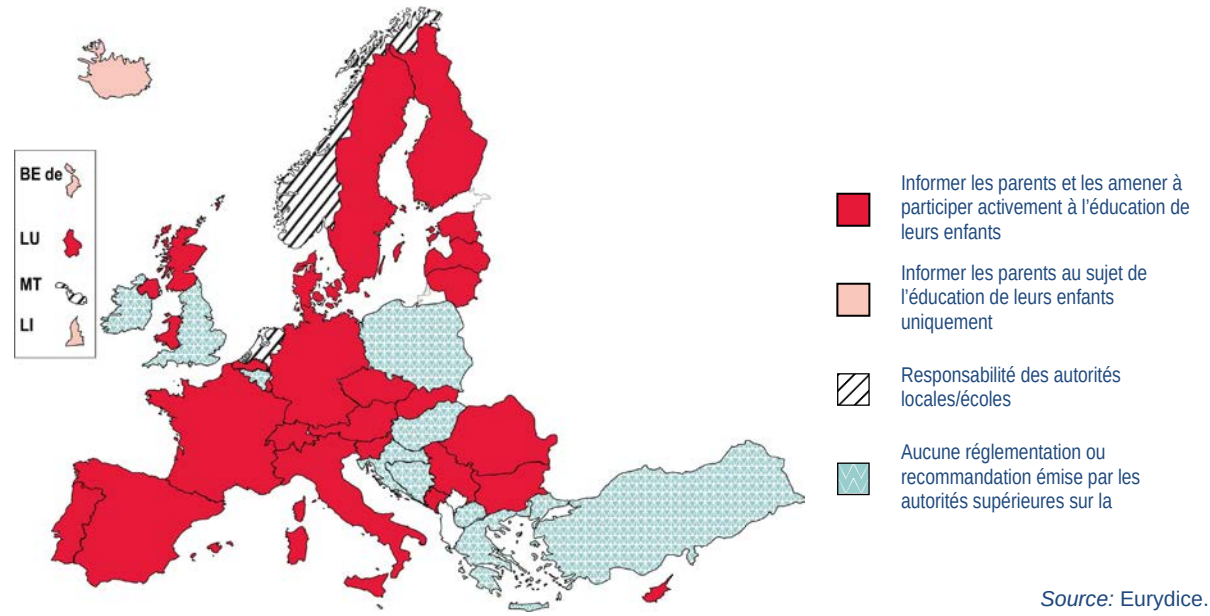
Irlande: il n'existe pas de programmes d'EFPI mis en œuvre au niveau national.
Espagne: l'EFPI n'est pas couverte.
France: ces activités périscolaires s'adressent, entre autres, aux élèves migrants rapatriés.
Italie: ces activités périscolaires s'adressent, entre autres, aux élèves migrants de deuxième génération (élèves dont les parents sont nés à l'étranger).
Malte: les activités de perfectionnement linguistique ne sont pas préconisées au niveau secondaire supérieur général et l'EFPI n'est pas du tout couverte.
Suède: l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire inférieur général ne sont pas couverts.
Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles, Irlande du Nord): l'EFPI en milieu scolaire ne constitue pas un enseignement distinct.
Liechtenstein: les élèves des programmes d'EFPI suivent la partie scolaire de leur programme dans des écoles suisses.

Par exemple, le projet du ministère maltais de l'éducation et de l'emploi, cofinancé par l'UE, sur «L'apprentissage des langues et le soutien parental comme levier de l'intégration» (*Language learning and parental support for integration*) encourage les activités périscolaires qui offrent aux élèves issus de l'immigration la possibilité d'établir, en dehors de l'école, des relations personnelles avec d'autres enfants maltais tout en s'entraînant à communiquer en maltais et en anglais au moyen de sessions créatives. Un autre exemple vient de la Région espagnole de Murcie ainsi que d'autres communautés autonomes où, avec le soutien du ministère de l'éducation, de la culture et des sports, le programme «MUS-E» a été mis en œuvre. Ce programme parascolaire se sert de l'art pour accroître la motivation des enfants, améliorer l'apprentissage des élèves et développer leur intelligence émotionnelle, ainsi que pour favoriser la cohabitation dans les écoles.

Environ la moitié des systèmes éducatifs s'efforcent de tenir les parents des élèves migrants informés de l'éducation de leurs enfants et de les impliquer activement dans le processus

Pas moins de 29 systèmes éducatifs européens ont mis en place des réglementations ou des recommandations afin d'établir des liens avec les parents d'élèves migrants et de maximiser les effets bénéfiques de leur implication dans l'éducation de leurs enfants (voir la figure I.3.10). Bien que, dans la plupart d'entre eux, ces mesures s'adressent aux parents d'élèves migrants (nouvellement arrivés), dans 13 autres ([61]), elles s'adressent à l'ensemble des parents, en partant du principe que tous les parents ont les mêmes droits et obligations en ce qui concerne l'éducation de leurs enfants.

Figure I.3.10. Objectifs et activités en rapport avec la participation des parents des élèves migrants, enseignement primaire, enseignement secondaire général et EFPI (CITE 1-3), 2017/2018.



Source: Eurydice.

Note explicative

La figure présente les réglementations/recommandations émises par les autorités supérieures régissant l'implication des parents des élèves migrants dans les écoles. **«Responsabilité des autorités locales/écoles»** signifie que, selon les documents officiels, les autorités supérieures chargées de l'éducation délèguent aux autorités locales ou aux écoles le pouvoir de prendre des décisions dans ce domaine. Les variations entre les niveaux d'éducation sont indiquées dans les notes spécifiques par pays.

Notes spécifiques par pays

Danemark et **Suisse**: l'enseignement secondaire supérieur général et l'EFPI ne sont pas couverts.
Irlande: il n'existe pas de programmes d'EFPI mis en œuvre au niveau national.
Espagne, Finlande: l'EFPI n'est pas couverte.
Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles, Irlande du Nord): l'EFPI en milieu scolaire ne constitue pas un enseignement distinct.
Liechtenstein: les élèves des programmes d'EFPI suivent la partie scolaire de leur programme dans des écoles suisses.

([61]) Tchéquie, Chypre, Lettonie, Lituanie, Autriche, Portugal, Slovénie, Slovaquie, Finlande, Suède, Royaume-Uni (Écosse), Monténégro et Serbie.

À Malte, aux Pays-Bas et en Norvège, ce domaine relève, selon les documents officiels, de la responsabilité des autorités locales ou des écoles, tandis que 10 systèmes éducatifs européens ne possèdent pas de réglementations ou de recommandations émanant d'autorités supérieures concernant l'implication des parents dans la scolarité de leurs enfants.

Là où ces réglementations/recommandations existent, les autorités poursuivent généralement un double objectif: informer les parents d'élèves migrants sur la vie scolaire de leurs enfants et les encourager à prendre une part active dans le processus éducatif. En ce qui concerne le premier élément, l'accent est mis, par exemple, sur le premier contact et la première rencontre entre les écoles et les parents des élèves migrants (Espagne et Roumanie), sur la disponibilité d'informations concernant l'école ou le système éducatif (France), ainsi que sur la nécessité pour les écoles de tenir les parents informés des performances, des progrès et des besoins d'apprentissage de leurs enfants (Lituanie et Autriche).

Parmi les initiatives prises par les autorités supérieures chargées de l'éducation pour promouvoir la participation active des parents d'élèves migrants, on peut citer le programme «Ouvrir l'école aux parents» mis en place en France. Ce programme de formation vise à donner aux parents les moyens de mieux soutenir leurs enfants dans leur scolarité en leur permettant d'acquérir une meilleure connaissance du français, des valeurs qui structurent la société française, ainsi que du fonctionnement de l'école et de ses attentes vis-à-vis des élèves et des parents. Un autre exemple de la manière dont les écoles sont encouragées à impliquer activement les parents d'élèves migrants peut être observé au Royaume-Uni (Irlande du Nord), où les autorités supérieures ont mis au point une boîte à outils de supports pédagogiques destinés à favoriser la diversité («*Toolkit for diversity*»). Celle-ci recommande que les parents soient informés du travail qui sera couvert pendant l'année dans chaque matière afin qu'ils soient mieux à même d'aider et de soutenir leur enfant et de faire des liens avec ce que ce dernier a appris auparavant.

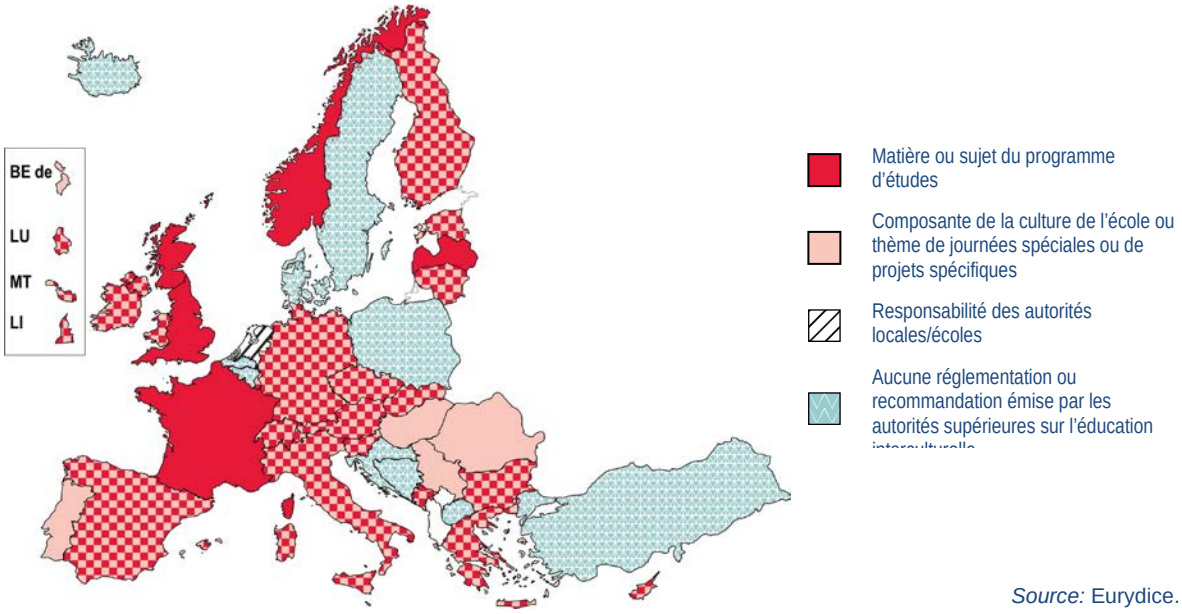
Les autres mesures citées dans les réglementations/recommandations adoptées par les autorités supérieures dans les différents pays pour encourager l'implication des parents d'élèves migrants dans la scolarité de leurs enfants comprennent, par exemple, la signature d'accords mutuels ou de lettres d'engagement entre les écoles et les parents. Ces documents définissent les objectifs de l'école en ce qui concerne la fréquentation, l'orientation, l'apprentissage de la langue d'instruction et les règles de cohabitation, et sont notamment préconisés en Communauté flamande de Belgique et dans la Comunidad Autónoma de Cataluña en Espagne. En Tchéquie, en Lettonie, en Lituanie et au Portugal, les écoles sont encouragées à inviter tous les parents, y compris ceux des élèves issus de l'immigration, à prendre part aux organes directeurs de l'école aux côtés d'autres représentants de la communauté scolaire.

L'éducation interculturelle en tant que matière ou sujet de cours à aborder en classe est encouragée dans un peu plus de la moitié de tous les systèmes

Comme nous l'avons déjà mentionné dans l'introduction de la présente section, l'éducation interculturelle joue un rôle important en assurant à la fois un climat propice à l'apprentissage pour les élèves issus de l'immigration et en favorisant la compréhension et le respect de la diversité parmi tous les élèves. La figure I.3.11 montre que 31 systèmes éducatifs européens ont mis en place des réglementations ou des recommandations émises par les autorités supérieures pour promouvoir l'éducation interculturelle dans les écoles. Aux Pays-Bas, l'organisation d'une éducation interculturelle relève, selon les documents officiels, de la responsabilité des autorités locales et des écoles. Les 10 systèmes restants n'ont pas adopté de réglementations ou de recommandations dans ce domaine.

Parmi les systèmes éducatifs qui ont adopté des réglementations ou des recommandations dans ce domaine, 26 citent l'éducation interculturelle comme une matière ou un sujet à intégrer au programme. Dans certains de ces pays, comme la Bulgarie et l'Espagne, l'éducation interculturelle fait partie des objectifs généraux du programme d'études, tandis qu'en Tchéquie, en Lituanie ou à Chypre, par exemple, elle est présentée comme un sujet interdisciplinaire. Dans un certain nombre d'autres systèmes éducatifs, dont la France et le Royaume-Uni, l'éducation interculturelle est enseignée dans le contexte de l'éducation à la citoyenneté.

Figure I.3.11. Statut de l'éducation interculturelle dans les écoles, enseignement primaire, enseignement secondaire général et EFPI (CITE 1-3), 2017/2018.



Source: Eurydice.

Note explicative

La figure présente les réglementations/recommandations émises par les autorités supérieures régissant l'éducation interculturelle et les activités dans ce domaine émises par les autorités supérieures. **«Responsabilité des autorités locales/écoles»** signifie que, selon les documents officiels, les autorités supérieures chargées de l'éducation délèguent aux autorités locales ou aux écoles le pouvoir de prendre des décisions dans ce domaine. Les variations entre les niveaux d'éducation sont indiquées dans les notes spécifiques par pays.

Notes spécifiques par pays

Irlande: il n'existe pas de programmes d'EFPI mis en œuvre au niveau national.
Espagne, **Malte, Slovaquie**: l'EFPI n'est pas couverte.
Portugal: depuis l'année scolaire 2018/2019, l'éducation interculturelle est devenue un sujet obligatoire dans toutes les écoles dans le cadre du cours de «citoyenneté et développement».
Roumanie: depuis l'année scolaire 2018/2019, le sujet «Éducation sociale – Éducation interculturelle» commence à être enseigné dès la 6e année.
Royaume-Uni (Angleterre): l'éducation interculturelle n'est pas spécifiquement mentionnée comme matière ou sujet du programme d'études au niveau 3 (11-14 ans).
Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles, Irlande du Nord): l'EFPI en milieu scolaire ne constitue pas un enseignement distinct.
Suisse: l'enseignement secondaire supérieur général et l'EFPI ne sont pas couverts.
Liechtenstein: les élèves des programmes d'EFPI suivent la partie scolaire de leur programme dans des écoles suisses.

En dehors de la France, de la Lettonie, du Royaume-Uni (Angleterre et Écosse) et de la Norvège, où les documents officiels citent l'éducation interculturelle uniquement en tant que matière ou sujet du programme scolaire, la plupart des autres pays précisent aussi qu'elle doit également être traitée comme une composante générale de la vie scolaire et faire l'objet de journées spéciales ou de projets spécifiques.

À l'inverse, en Communauté germanophone de Belgique, en Hongrie, au Portugal, en Roumanie et en Serbie, l'éducation interculturelle est plus limitée et apparaît dans les réglementations/recommandations des autorités supérieures uniquement en tant que composante générale de la vie scolaire ou en tant que thème de journées spéciales ou de projets spécifiques. Par exemple, au Portugal, l'éducation interculturelle est principalement préconisée sous la forme d'initiatives ou d'actions spécifiques mises en œuvre dans le contexte plus large des politiques migratoires. Depuis l'année scolaire 2018/2019, toutefois, l'éducation interculturelle est devenue un sujet obligatoire dans toutes les écoles dans le cadre du cours de «citoyenneté et développement». Il s'agit d'un sujet transversal dans les premières années du primaire et d'une matière spécifique dans les dernières années du primaire et le premier cycle du secondaire. Dans le deuxième cycle du secondaire, les écoles sont libres de décider de la manière dont elles souhaitent l'enseigner.

I.3.4. Soutien psychosocial

En plus de renforcer les compétences linguistiques des élèves issus de l'immigration et de veiller à ce que ceux-ci progressent bien d'une manière générale, il est tout aussi important que les écoles s'assurent de garantir le bien-être social, émotionnel et mental des élèves. Les élèves migrants nouvellement arrivés, en particulier, doivent acquérir une nouvelle langue, s'habituer à un nouveau quotidien et faire face à des expériences inconnues dans la communauté au sens large. Par ailleurs, les différences linguistiques, culturelles et sociales auxquelles ils sont souvent confrontés peuvent entraver leur pleine participation à l'école, en particulier en ce qui concerne l'établissement de relations sociales (Hamilton, 2013).

Dans ce contexte, les écoles ont un rôle à jouer en formant un espace bienveillant et respectueux qui aide les enfants à communiquer et à tisser des liens avec leurs enseignants et leurs pairs. La figure I.3.12 s'intéresse aux réglementations/recommandations émises par les autorités supérieures qui préconisent le recours à des médiateurs interculturels. En effet, ces derniers peuvent jouer un rôle important dans le processus d'initiation des élèves à une nouvelle langue et une nouvelle culture. En agissant comme interprète ou personne de soutien, ils peuvent contribuer à la création de relations positives entre les élèves, leurs parents ou leur famille et la communauté scolaire au sens large (Popov & Sturesson, 2015).

La figure I.3.13 analyse la manière dont les autorités supérieures chargées de l'éducation assurent la mise en place d'un encadrement et d'un soutien psychosocial dans les écoles. La façon dont les élèves réagissent à des expériences aussi importantes que la migration dépend aussi de leurs forces et vulnérabilités intérieures, qui à leur tour déterminent leur style d'adaptation (Fisher & DeBell, 2007). Outre les effets psychologiques de ces changements, les enfants et les jeunes qui ont fui la guerre et les persécutions doivent faire face aux traumatismes émotionnels supplémentaires qu'ils ont pu subir. La situation peut être encore plus grave dans le cas des mineurs non accompagnés, qui se retrouvent sans famille ou sans soutien social suffisant (Huddleston & Wolffhardt, 2016).

La prise en considération des besoins non seulement scolaires, mais aussi sociaux et émotionnels est donc essentielle pour aider ces élèves à s'intégrer dans la vie de l'école (voir aussi la partie II.3 sur la promotion d'une approche globale de l'enfant). Le même principe s'applique à tous les élèves, quelle que soit leur origine. Des recherches montrent que les systèmes éducatifs sont plus efficaces lorsqu'ils cherchent à assurer le bien-être social et émotionnel de tous les enfants et adolescents en renforçant leur résilience et en apportant tout le soutien nécessaire (Hamilton, 2013).

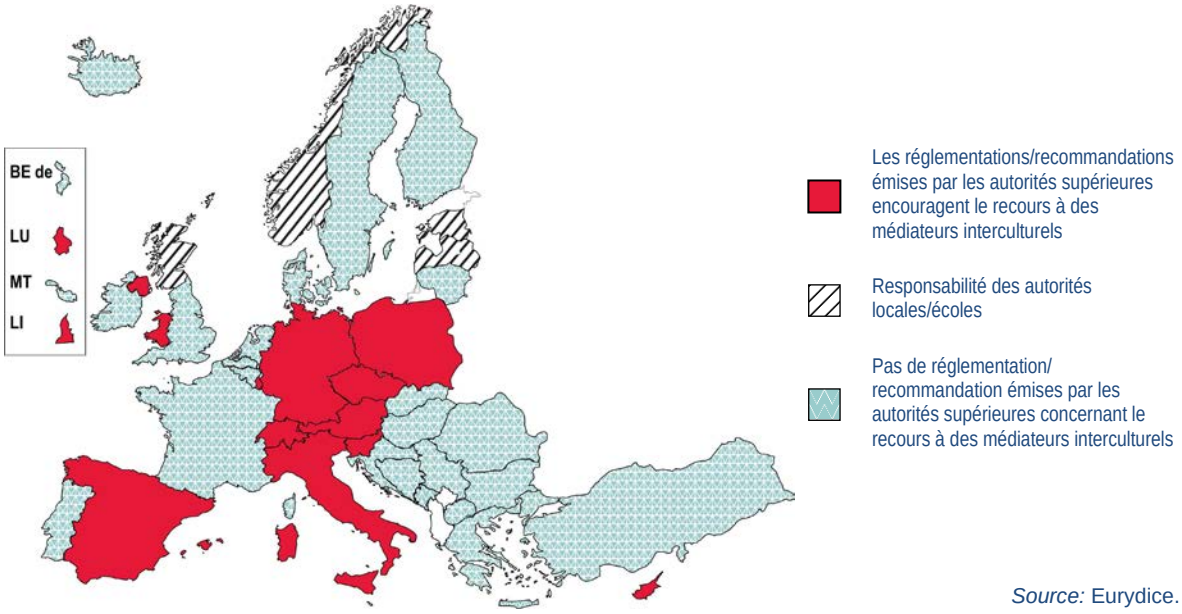
Seule une minorité de systèmes éducatifs encourage le recours à des médiateurs interculturels pour soutenir l'intégration des élèves migrants

Malgré le soutien que les médiateurs interculturels peuvent apporter pour faciliter l'intégration des élèves issus de l'immigration, 13 systèmes éducatifs seulement encouragent à y recourir à tous les niveaux d'enseignement (voir la figure I.3.12). En Estonie, en Lettonie, au Royaume-Uni (Écosse) et en Norvège, la décision de recourir à des médiateurs culturels relève, selon les documents officiels, de la responsabilité des autorités locales ou des écoles. Les 25 systèmes éducatifs restants ne font aucune référence aux médiateurs interculturels dans leurs documents officiels (ils peuvent toutefois prévoir des personnes-ressources ou personnes de contact, voir la figure I.2.3).

L'Espagne fait partie des pays où la médiation interculturelle est officiellement encouragée dans la plupart des communautés autonomes. Par exemple, les communautés autonomes d'Aragón, de Cantabria ou d'Andalucía ont établi des programmes officiels de médiation interculturelle pour soutenir les élèves qui connaissent moins bien l'environnement éducatif, ce qui a pour effet de faciliter leur accueil et leur intégration sociale et scolaire, mais aussi de favoriser la cohabitation interculturelle, dans le sens où ce programme contribue à l'ouverture d'esprit, à la promotion de l'intégration et à la lutte contre l'exclusion.

Un autre exemple est celui du Royaume-Uni (Irlande du Nord), où des lignes directrices officielles recommandent le recours à des interprètes, la mise en place d'un soutien par les pairs pour les élèves qui viennent d'arriver, ainsi qu'un encadrement par des auxiliaires d'enseignement pour assurer la médiation interculturelle et l'intégration des élèves migrants dans l'école.

Figure I.3.12. Recours à des médiateurs interculturels pour favoriser l'intégration des élèves migrants, enseignement primaire, enseignement secondaire général et EFPI (CITE 1-3), 2017/2018.



Source: Eurydice.

Note explicative

La figure présente les réglementations/recommandations émises par les autorités supérieures régissant le recours à des médiateurs interculturels dans les écoles. **«Responsabilité des autorités locales/écoles»** signifie que, selon les documents officiels, les autorités supérieures chargées de l'éducation délèguent aux autorités locales ou aux écoles le pouvoir de prendre des décisions dans ce domaine. Les variations entre les niveaux d'éducation sont indiquées dans les notes spécifiques par pays.

Pour une définition de **médiateur interculturel**, voir le glossaire.

Notes spécifiques par pays

Irlande: il n'existe pas de programmes d'EFPI mis en œuvre au niveau national.
Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles, Irlande du Nord): l'EFPI en milieu scolaire ne constitue pas un enseignement distinct.
Suisse: l'enseignement secondaire supérieur général n'est pas couvert.
Liechtenstein: les élèves des programmes d'EFPI suivent la partie scolaire de leur programme dans des écoles suisses.

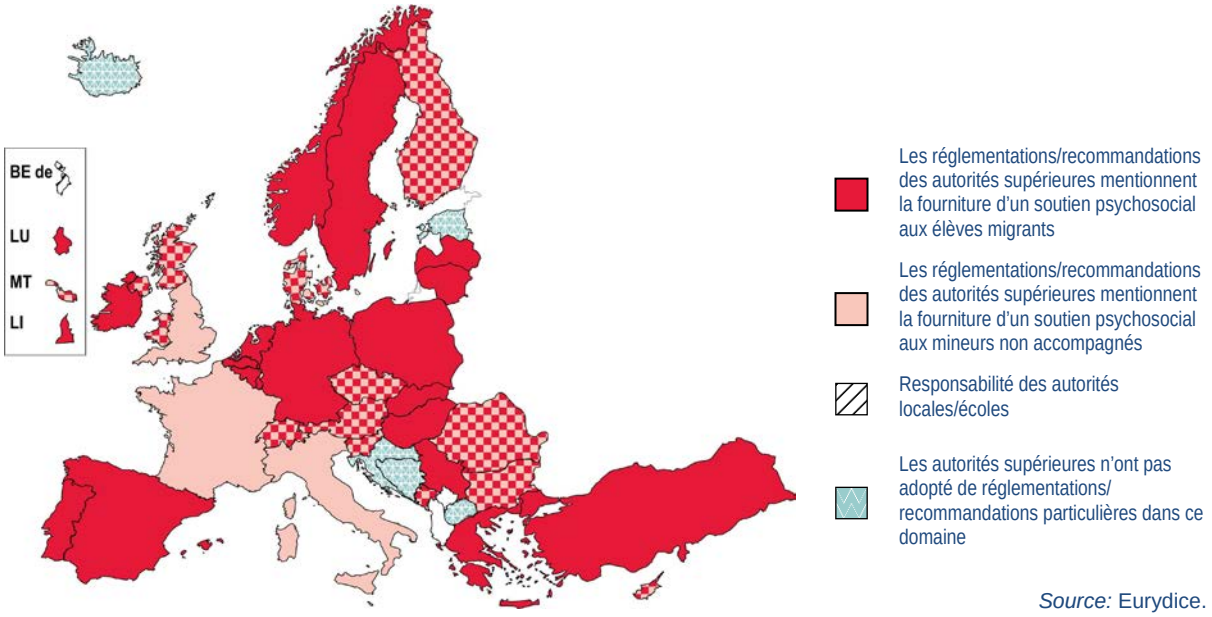
La plupart des systèmes éducatifs garantissent la fourniture d'un soutien psychosocial aux élèves migrants

Afin de répondre aux besoins sociaux et émotionnels des élèves issus de l'immigration, la majorité des systèmes éducatifs européens préconisent la fourniture d'un soutien psychosocial à ces élèves, ainsi que la mise en place d'une assistance spécifique pour les mineurs non accompagnés à tous les niveaux d'enseignement (voir la figure I.3.13).

En Communauté germanophone de Belgique, cette question relève, selon les documents officiels, de la responsabilité des autorités locales ou des écoles. En Estonie, en Croatie, en Bosnie-Herzégovine, en Macédoine du Nord et en Islande, en revanche, les autorités supérieures n'ont émis aucune réglementation ou recommandation régissant la fourniture d'un soutien psychosocial aux élèves migrants ou d'une assistance pour les mineurs non accompagnés.

Dans la grande majorité des pays où les documents officiels prévoient la fourniture d'un soutien psychosocial aux élèves migrants (ou à l'ensemble des élèves, y compris les élèves migrants), cette assistance est avant tout préconisée en guise de mesure corrective. En d'autres termes, les autorités supérieures requièrent/recommandent que, sur demande, le personnel chargé de fournir le soutien psychosocial (comprenant des psychologues, des travailleurs sociaux, des conseillers, etc.) puisse être contacté par les enseignants ou les écoles afin de procéder au recensement des besoins des élèves et à l'élaboration d'un programme de soutien individuel.

Figure I.3.13. Fourniture d'un soutien psychosocial aux élèves migrants et aux mineurs non accompagnés, enseignement primaire, enseignement secondaire général et EFPI (CITE 1-3), 2017/2018.



Source: Eurydice.

Note explicative

La figure examine dans quelle mesure les règlements/recommandations émises par les autorités supérieures mentionnent la fourniture d'un soutien psychosocial aux élèves migrants (ou à l'ensemble des élèves, y compris les élèves migrants) ou aux mineurs non accompagnés. **«Responsabilité des autorités locales/écoles»** signifie que, selon les documents officiels, les autorités supérieures chargées de l'éducation délèguent aux autorités locales ou aux écoles le pouvoir de prendre des décisions dans ce domaine. Les variations entre les niveaux d'éducation sont indiquées dans les notes spécifiques par pays.

Notes spécifiques par pays

Chypre: la fourniture d'un soutien psychosocial aux mineurs non accompagnés n'est pas préconisée dans l'enseignement primaire.
Malte: la fourniture d'une assistance aux mineurs non accompagnés n'est pas préconisée dans l'EFPI.
Pays-Bas: la fourniture d'un soutien psychosocial aux élèves migrants n'est pas préconisée dans l'EFPI.
Irlande: il n'existe pas de programmes d'EFPI mis en œuvre au niveau national.
Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles, Irlande du Nord): l'EFPI en milieu scolaire ne constitue pas un enseignement distinct.
Liechtenstein: les élèves des programmes d'EFPI suivent la partie scolaire de leur programme dans des écoles suisses.

Par exemple, en Grèce, des psychologues et des travailleurs sociaux sont censés offrir leurs services dans toutes les écoles d'enseignement général et professionnel où des élèves ont besoin d'un soutien psychosocial. En Autriche, des «équipes interculturelles mobiles» ont été mises en place sous la tutelle du ministère fédéral de l'éducation en réponse au nombre croissant d'élèves migrants et de mineurs non accompagnés depuis les flux migratoires humanitaires de 2015. Elles sont chargées de soutenir les écoles, les enseignants, les parents et les élèves et appuient les psychologues scolaires dans la mise en œuvre de mesures préventives, la mise en réseau et la fourniture de conseils. Durant l'année scolaire 2017/2018, ces équipes ont été renforcées avec l'arrivée de 85 travailleurs sociaux supplémentaires, qui ont été affectés aux différentes écoles de l'enseignement obligatoire en fonction des besoins. En collaboration avec la direction de l'école, elles élaborent des mesures de soutien psychosocial spécifiques à l'établissement.

Outre les services de soutien en guise de réponse à un besoin détecté, quelques pays européens soulignent également que les réglementations/recommandations émises par leurs autorités supérieures mentionnent la fourniture d'un soutien psychosocial aux élèves migrants en tant qu'action préventive (voir également la partie II.3.2 relative au bien-être social et émotionnel). Ces documents soulignent notamment l'importance d'encourager le développement social et émotionnel des élèves migrants (Irlande) ou plus généralement leur santé et leur bien-être (Lituanie).

Dix-sept systèmes éducatifs européens signalent également l'existence de réglementations ou de recommandations concernant la fourniture d'un soutien spécifique aux mineurs non accompagnés. En France, en Italie et au Royaume-Uni (Angleterre), les documents officiels existants se concentrent

exclusivement sur le soutien aux mineurs non accompagnés et ne prévoient pas de soutien psychosocial pour tous les élèves (migrants).

D'après les réglementations/recommandations en vigueur, les mineurs non accompagnés devraient bénéficier d'un soutien psychosocial ainsi que d'autres services tels qu'une assistance sociale et un soutien pédagogique spécifique. Par exemple, au Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord), les enfants migrants non accompagnés sont placés sous la garde des autorités locales et bénéficient à ce titre des services de soutien qui sont normalement offerts aux enfants à la charge de l'État. En Angleterre et au pays de Galles, cela comprend l'obligation d'être soutenu à l'école par un membre du personnel désigné pour agir en tant que personne-ressource défendant les intérêts de ces enfants et adolescents. Chaque enfant pris en charge par l'autorité locale doit également disposer d'un projet éducatif personnalisé (PEP), faisant partie intégrante du programme général de prise en charge et de soutien de l'enfant. Le PEP a pour objectifs de garantir l'accès aux services et au soutien, de contribuer à la stabilité, de minimiser les perturbations et les interruptions de la scolarité, de signaler tout besoin éducatif particulier, d'établir des objectifs clairs, ainsi que de faciliter le suivi des progrès et des accomplissements.

I.4: ENSEIGNANTS ET DIRECTEURS D'ÉCOLE

Les enseignants et autres membres du personnel éducatif sont en première ligne lorsqu'il s'agit de soutenir l'intégration des élèves migrants dans la société. Sans une éducation solide, ces jeunes ne seront pas en mesure d'accéder aux compétences de haut niveau et aux possibilités d'emploi nécessaires pour réaliser leurs ambitions personnelles et apporter une contribution effective au tissu social et économique du pays d'accueil. Les élèves issus de l'immigration ont souvent toute une série de besoins éducatifs et psychosociaux qui doivent être satisfaits si l'on veut qu'ils réalisent leur potentiel – des besoins qui exigent un vaste éventail de compétences et d'expertise de la part des enseignants et des autres professionnels de l'éducation travaillant dans les écoles et dans le système éducatif au sens large.

Le présent chapitre examinera les différents leviers politiques utilisés par les autorités supérieures chargées de l'éducation pour s'assurer que les professionnels de l'éducation possèdent les compétences appropriées pour répondre aux besoins spécifiques des élèves migrants et faciliter leur intégration dans les écoles. Il se concentre principalement sur les enseignants et, dans une moindre mesure, sur les directeurs d'école. Les autres membres du personnel, comme les auxiliaires d'enseignement, ne sont pas forcément présents dans toutes les écoles européennes et leur rôle n'est pas toujours défini ou réglementé par les autorités supérieures chargées de l'éducation. C'est pourquoi ils ne sont pas mentionnés dans cette cartographie comparative des recommandations/réglementations officielles.

Une première mesure que peuvent prendre les autorités supérieures chargées de l'éducation consiste à se faire une idée précise des défis spécifiques auxquels sont confrontés les enseignants et de leur rôle dans l'intégration des élèves migrants dans les écoles (voir la figure I.4.1). Ces connaissances sont clairement utiles pour pouvoir déterminer les mesures politiques appropriées. Par exemple, en cas de pénurie d'enseignants dans les écoles accueillant un grand nombre d'élèves migrants, les autorités supérieures chargées de l'éducation peuvent souhaiter prévoir des incitations spécifiques, notamment financières (voir la figure I.4.2), pour encourager les enseignants à travailler dans ces écoles.

L'éducation et la formation des enseignants et autres membres du personnel éducatif relèvent en grande partie de la responsabilité des établissements d'enseignement supérieur, qui disposent d'une grande autonomie dans la conception des programmes d'études. Toutefois, les autorités supérieures chargées de l'éducation peuvent contribuer à façonner le profil professionnel des enseignants via, par exemple, le cadre de compétences pour la formation initiale des enseignants (voir la figure I.4.3), l'organisation d'activités de formation professionnelle continue (FPC) (voir la figure I.4.4) et la création de centres de ressources (voir la figure I.4.5) soutenant l'intégration des élèves migrants.

Les élèves issus de l'immigration ont généralement des besoins linguistiques spécifiques, qui doivent être correctement pris en considération. Les autorités supérieures chargées de l'éducation peuvent vouloir s'assurer que les personnes qui travaillent avec les élèves migrants possèdent les qualifications appropriées. Le présent chapitre présente aussi deux indicateurs portant spécifiquement sur ceux qui dispensent des cours supplémentaires où la langue d'instruction est enseignée (voir la figure I.4.6) et ceux qui enseignent les langues maternelles (voir la figure I.4.7).

Comme nous l'avons déjà souligné, la bonne intégration des élèves migrants dans les écoles exige l'expertise de divers professionnels, ce qui à son tour requiert une étroite coopération entre toutes les parties prenantes. Dans ce contexte, l'adoption d'une approche globale de l'école est utile pour aborder les questions relatives aux élèves migrants dans les établissements scolaires (voir la partie II). Une telle approche exige un leadership fort et compétent de la part des directeurs d'école (voir la figure I.4.8).

Près des deux tiers des systèmes éducatifs reconnaissent que la prise en charge d'un éventail diversifié d'élèves dans des classes multiculturelles constitue un défi pour les enseignants

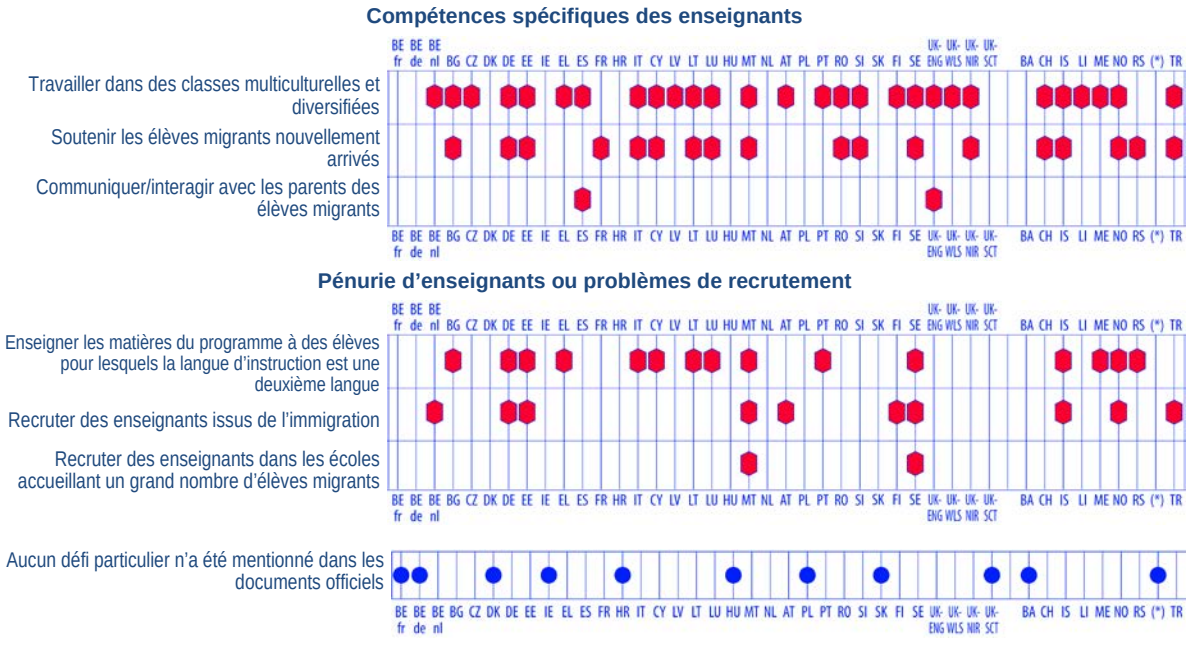
L'intégration des élèves migrants dans les systèmes éducatifs s'accompagne de nombreux défis. La figure I.4.1 présente les principaux défis politiques mentionnés dans les documents officiels, en s'intéressant tout particulièrement à ceux qui concernent les enseignants travaillant avec des élèves migrants. Le rôle du personnel scolaire est en effet crucial et la majorité des pays mentionnent certaines questions liées au recrutement et aux compétences qu'ils jugent particulièrement problématiques.

En ce qui concerne les compétences, les documents officiels de près des deux tiers des systèmes éducatifs reconnaissent que les enseignants ont besoin de compétences plus solides pour travailler avec un éventail diversifié d'élèves dans des classes multiculturelles, ce qui est considéré comme un défi politique. Dans près de la moitié des systèmes éducatifs, ces documents font aussi spécifiquement référence à un manque de compétences pour aider les élèves nouvellement arrivés, que ce soit dans des classes préparatoires/séparées ou dans l'enseignement traditionnel. Deux systèmes éducatifs (Royaume-Uni – Angleterre et Espagne) considèrent que la communication et l'interaction avec les parents des élèves migrants constituent un défi pour les enseignants et qu'un soutien devrait leur être apporté à cet égard.

S'agissant du recrutement, un peu plus d'un tiers des systèmes éducatifs éprouvent des difficultés à trouver des enseignants qualifiés pour enseigner des matières du programme à des élèves pour lesquels la langue d'instruction n'est pas la première langue. Un quart des systèmes éducatifs évoquent également des difficultés à recruter des enseignants issus de l'immigration. En revanche, seuls deux systèmes éducatifs (Malte et la Suède) sont confrontés à une pénurie générale d'enseignants dans les écoles accueillant un grand nombre d'élèves migrants. Dans ces deux pays, toutefois, la pénurie d'enseignants touche le système éducatif dans son ensemble.

En ce qui concerne l'enseignement de la langue d'instruction en tant que deuxième langue, plusieurs pays indiquent avoir récemment pris des mesures politiques afin de doter les enseignants des compétences appropriées. Par exemple, en Belgique (Communauté germanophone), les enseignants des classes préparatoires doivent suivre une formation de 10 crédits ECTS pour pouvoir enseigner la langue d'instruction en tant que deuxième langue. De même, en Autriche, tous les enseignants qui suivent actuellement une formation initiale (FIE) ou une formation professionnelle continue (FPC) ont la possibilité d'acquérir ou de renforcer un large éventail de compétences pertinentes pour enseigner aux élèves migrants, en mettant l'accent sur le multilinguisme, l'éducation interculturelle et la pédagogie dans le contexte de l'immigration.

Figure I.4.1. Principaux défis politiques concernant les enseignants qui travaillent avec des élèves migrants, enseignement primaire, enseignement secondaire général et EFPI en milieu scolaire (CITE 1-3), 2017/2018.



Source: Eurydice.

(*) = Macédoine du Nord

Note explicative

La figure présente les principaux défis politiques mentionnés par les autorités supérieures chargées de l'éducation dans leurs documents officiels. Les variations entre les niveaux d'éducation sont indiquées dans les notes spécifiques par pays.

Pour une définition de **langue d'instruction comme deuxième langue ou langue supplémentaire**, voir le glossaire.

Notes spécifiques par pays

Espagne: les défis sont recensés au niveau des communautés autonomes. Leurs documents officiels ne mentionnent aucun défi particulier pour l'enseignement secondaire supérieur général et les programmes d'EFPI.

Irlande: il n'existe pas de programme d'EFPI appliqué à l'échelle nationale dans l'enseignement secondaire.
Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles, Irlande du Nord): l'EFPI en milieu scolaire ne constitue pas un enseignement distinct.
Liechtenstein: les élèves des programmes d'EFPI suivent la partie scolaire de leur programme dans des écoles suisses.

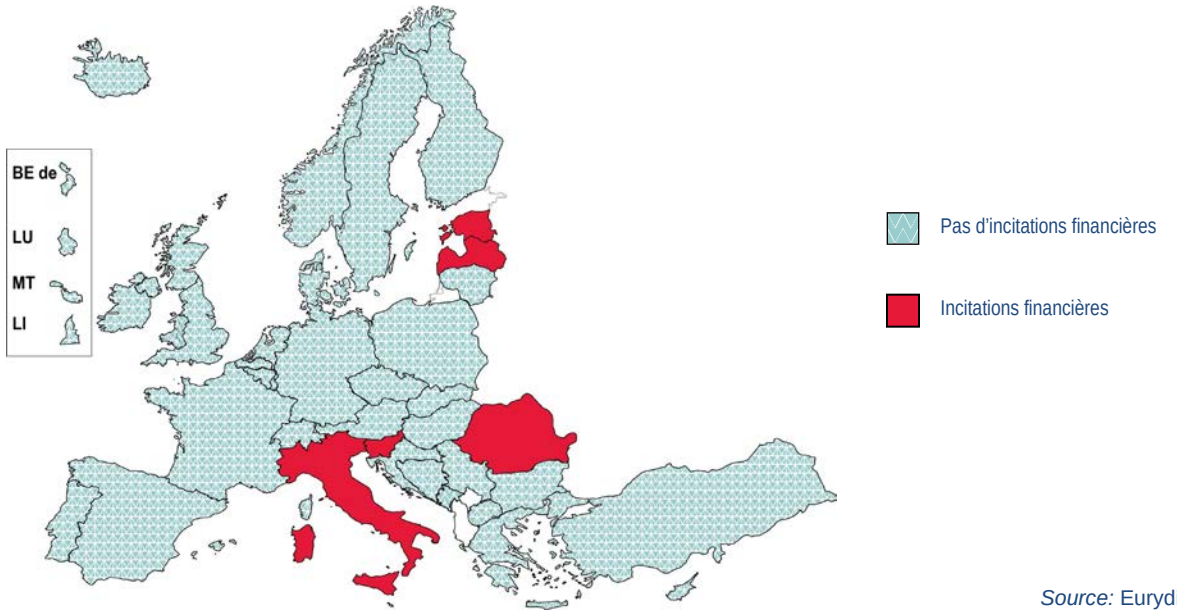
Dans la grande majorité des pays, aucune incitation financière n'est offerte aux enseignants qui travaillant avec des élèves migrants

La figure I.4.1 révèle qu'un grand nombre de pays éprouvent des difficultés à recruter des enseignants possédant certaines compétences spécifiques nécessaires pour travailler avec des élèves migrants. Pourtant, dans toute l'Europe, les autorités supérieures chargées de l'éducation n'émettent généralement pas de réglementations/recommandations concernant l'octroi d'incitations financières aux enseignants qui travaillent avec cette population scolaire particulière. Très peu de pays offrent des incitations financières, mais dans ceux qui le font, certains ciblent un type d'enseignants bien spécifique. En Lettonie et en Slovénie, les incitations visent les enseignants des classes préparatoires organisées pour les élèves migrants nouvellement arrivés, tandis qu'en Italie, elles visent les enseignants des écoles ordinaires qui accueillent un grand nombre d'élèves socialement défavorisés ou issus de l'immigration.

En Estonie et en Slovénie, les écoles qui accueillent des élèves migrants nouvellement arrivés reçoivent un soutien financier supplémentaire, qui est ensuite reversé aux enseignants sous forme de primes. En Estonie, par exemple, les écoles reçoivent 400 euros par an pour chaque élève migrant nouvellement arrivé qui fréquente leur établissement au niveau primaire ou secondaire inférieur. Cette subvention est disponible pour une période de trois ans. Lorsqu'une école ne compte qu'un ou deux élèves migrants nouvellement arrivés, elle reçoit 1 000 euros par an.

Outre les ressources financières, les autorités supérieures chargées de l'éducation peuvent prévoir d'autres incitations. Par exemple, les enseignants qui travaillent avec des élèves migrants peuvent bénéficier de meilleures conditions de travail (comme le fait de travailler dans des classes plus petites) ou de meilleures perspectives de carrière (comme une ascension plus rapide), dans la mesure où ils assument des responsabilités supplémentaires. Cependant, ces avantages peuvent ne pas être spécifiquement liés au fait d'enseigner à des élèves migrants, mais peuvent également couvrir d'autres catégories d'élèves, tels que ceux ayant des besoins spéciaux.

Figure I.4.2. Incitations financières offertes aux enseignants qui travaillent avec des élèves migrants, enseignement primaire, enseignement secondaire général et EFPI en milieu scolaire (CITE 1-3), 2017/2018.



Source: Eurydice.

Note explicative

La figure montre si les réglementations/recommandations émises par les autorités supérieures chargées de l'éducation mentionnent l'octroi d'incitations financières aux enseignants qui travaillent avec des élèves migrants nouvellement arrivés dans des classes séparées/préparatoires ou dans des écoles traditionnelles accueillant un grand nombre d'élèves issus de l'immigration. Les variations entre les niveaux d'éducation sont indiquées dans les notes spécifiques par pays.

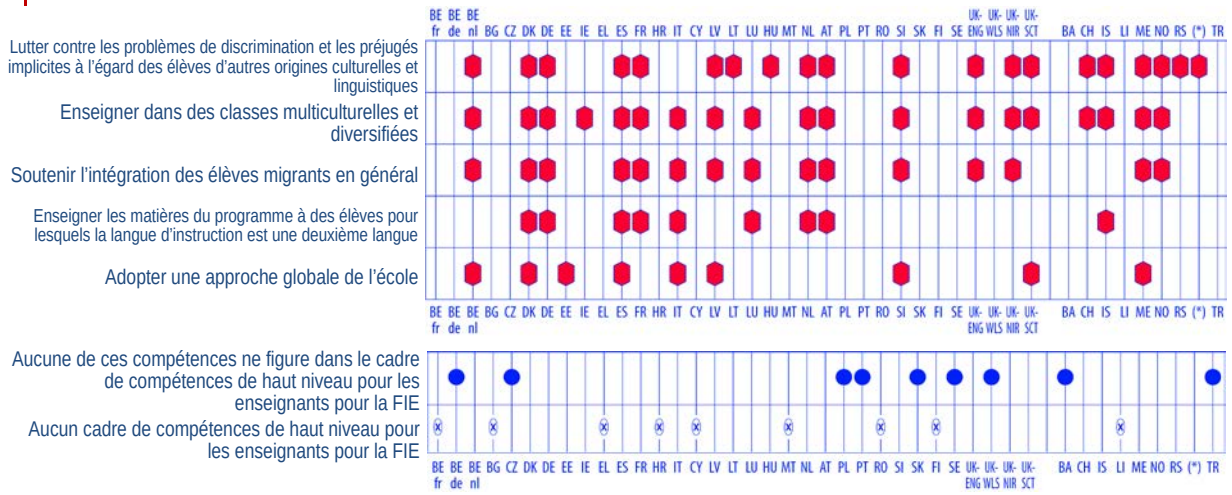
Notes spécifiques par pays

Estonie: aucune incitation financière n'est prévue pour les enseignants dans l'enseignement secondaire supérieur général ni dans les programmes d'EFPI en milieu scolaire.
Irlande: il n'existe pas de programme d'EFPI appliqué à l'échelle nationale dans l'enseignement secondaire.
Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles, Irlande du Nord): l'EFPI en milieu scolaire ne constitue pas un enseignement distinct.
Liechtenstein: les élèves des programmes d'EFPI suivent la partie scolaire de leur programme dans des écoles suisses.

Dans 15 systèmes éducatifs, les cadres de compétences pour la FIE comprennent des compétences générales liées à l'intégration des élèves migrants

Le cadre de compétences pour les enseignants, tel que défini dans ce rapport, est la liste des choses qu'un enseignant devrait connaître, comprendre et être en mesure de faire en tant que professionnel. Le cadre peut être fixé dans n'importe quel type de document officiel publié par les autorités supérieures chargées de l'éducation (Commission/EACEA/Eurydice, 2018). Dans toute l'Europe, les établissements d'enseignement supérieur (EES) jouissent d'un degré élevé d'autonomie dans la conception de leurs programmes d'enseignement et de formation, y compris ceux destinés aux futurs enseignants. Dans ce contexte, les autorités supérieures chargées de l'éducation peuvent se servir du cadre de compétences des enseignants pour définir les compétences souhaitées et ainsi influencer le contenu des programmes de formation et d'éducation des enseignants. Comme le montre la figure I.4.3, seuls neuf systèmes éducatifs ne disposent pas d'un cadre de compétences pour les enseignants.

Figure I.4.3. Défis relatifs à l'intégration des élèves migrants mentionnés dans les cadres de compétences pour la FIE, 2017/2018.



Source: Eurydice. (*) = Macédoine du Nord

Note explicative

La figure montre les principaux défis liés à l'intégration des élèves migrants mentionnés dans les cadres de compétences pour la formation initiale des enseignants (FIE) dans l'enseignement primaire, l'enseignement secondaire inférieur et supérieur général et les programmes d'EFPI. Les variations entre les niveaux d'éducation sont indiquées dans les notes spécifiques par pays.

Les éléments sont énumérés par ordre décroissant, du plus souvent inclus dans les cadres de compétences des enseignants au moins fréquent.

Pour une définition de **langue d'instruction comme deuxième langue ou langue supplémentaire**, voir le glossaire.

Notes spécifiques par pays

Danemark: il n'existe pas de cadres de compétences pour la formation initiale des enseignants de l'enseignement secondaire général supérieur ou des programmes d'EFPI en milieu scolaire.
Espagne: les communautés autonomes élaborent leurs propres cadres de compétences, qui peuvent inclure certaines des compétences énumérées ci-dessus.
Irlande: il n'existe pas de programme d'EFPI appliqué à l'échelle nationale dans l'enseignement secondaire.
Pays-Bas, Autriche: les informations présentées dans la figure ne s'appliquent pas aux programmes d'EFPI.
Pologne: le cadre de compétences des enseignants pour le début de la scolarité (le niveau 0 et les 3 premières années de la CITE 1) mentionne le fait d'enseigner dans des classes multiculturelles et diversifiées.
Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles, Irlande du Nord): l'EFPI en milieu scolaire ne constitue pas un enseignement distinct.
Suisse: aucun de ces défis n'est mentionné dans le cadre de compétences adopté par les autorités supérieures pour la formation initiale des enseignants dans l'enseignement secondaire supérieur général et les programmes d'EFPI en milieu scolaire.
Liechtenstein: les enseignants se forment à l'étranger.

Dans la majorité des systèmes éducatifs, le cadre inclut des compétences liées à la diversité ou à la lutte contre la discrimination. Dans la plupart des cas, ces deux aspects y sont mentionnés. Par ailleurs, 15 systèmes éducatifs font explicitement référence à des questions liées à l'intégration des étudiants migrants. Au Royaume-Uni (Irlande du Nord), par exemple, tous les programmes de formation initiale des enseignants doivent être conçus de façon à permettre aux futurs enseignants d'acquérir des compétences professionnelles telles que la capacité à reconnaître les principales caractéristiques de la culture, de la langue et des croyances des élèves et à savoir gérer les modifications de l'apprentissage qui en découlent. En Suisse, la conférence permanente des établissements proposant des programmes de FIE a émis des recommandations sur la nécessité pour les enseignants d'être en mesure de mettre au point des méthodes pédagogiques adaptées à l'éducation interculturelle.

De nombreux enseignants à travers l'Europe travaillent dans des classes multilingues où la langue d'instruction n'est pas nécessairement la langue maternelle des élèves (Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2017b). Par conséquent, tous les enseignants responsables d'une matière doivent posséder les compétences nécessaires pour pouvoir surmonter ce problème linguistique spécifique que connaissent de nombreux élèves. La capacité à enseigner des matières à des élèves pour lesquels la langue d'instruction n'est pas la première langue est mentionnée dans le cadre des compétences des enseignants dans neuf systèmes éducatifs. En Autriche, par exemple, selon le nouveau profil de compétences des enseignants en vigueur depuis 2015/2016, les enseignants doivent avoir acquis des compétences et des connaissances en lien avec les questions suivantes: contexte des migrations, enseignement des langues, l'allemand deuxième langue et l'allemand en tant que langue du discours éducatif.

Comme indiqué précédemment, les élèves issus de l'immigration ont souvent besoin d'un soutien dans différents domaines (linguistique, pédagogique et psychosocial). Dans ces circonstances, le personnel scolaire est vivement encouragé à coopérer afin de fournir une assistance efficace et multidimensionnelle aux élèves migrants. L'approche globale de l'école est généralement jugée utile à cet égard. Celle-ci implique une coopération non seulement au sein de l'école, mais aussi avec toutes les parties prenantes extérieures à l'école qui sont responsables du développement personnel et pédagogique des enfants. Neuf systèmes éducatifs mentionnent explicitement la capacité à adopter cette approche parmi les compétences que les futurs enseignants doivent acquérir durant leur formation initiale.

Dans la majorité des pays, les enseignants ont la possibilité de suivre des activités de FPC pour apprendre à enseigner dans des classes multiculturelles et diversifiées

La formation professionnelle continue (FPC) permet aux enseignants non seulement de renforcer continuellement leurs compétences, mais aussi d'en acquérir de nouvelles. À mesure que leur environnement de travail et leurs missions évoluent, il est vital que les enseignants puissent actualiser leurs compétences de façon à continuer de relever tous les défis avec succès. Pour les autorités supérieures chargées de l'éducation, la FPC est un instrument qui peut être utilisé pour s'assurer que tout le personnel scolaire possède les connaissances et les compétences requises pour mettre en œuvre efficacement les nouvelles politiques et les réformes. En Suède, par exemple, de nouvelles réglementations ont été introduites en 2016 afin d'améliorer les résultats scolaires des élèves migrants. Il y était notamment question de l'obligation de procéder à une évaluation des compétences et des connaissances de chaque enfant nouvellement arrivé. Par la suite, les autorités supérieures chargées de l'enseignement ont organisé des cours en ligne à l'intention des enseignants pour leur apprendre comment recenser les acquis des élèves migrants nouvellement arrivés.

Dans la majorité des pays, les autorités supérieures chargées de l'éducation offrent aux enseignants la possibilité d'acquérir en cours d'emploi des compétences nouvelles ou supplémentaires sur des questions liées à l'intégration des élèves migrants. Les activités de FPC portent sur l'enseignement dans des classes multiculturelles et diversifiées (30 systèmes éducatifs), l'intégration des élèves migrants dans les écoles (25 systèmes) et les questions de discrimination (26 systèmes). En Belgique (Communauté germanophone), par exemple, les autorités supérieures chargées de l'éducation ont mis en place des initiatives spécifiques pour former le personnel scolaire à la meilleure manière de soutenir les jeunes issus de l'immigration ayant subi un traumatisme. Dans environ la moitié des systèmes éducatifs, les enseignants ont la possibilité de

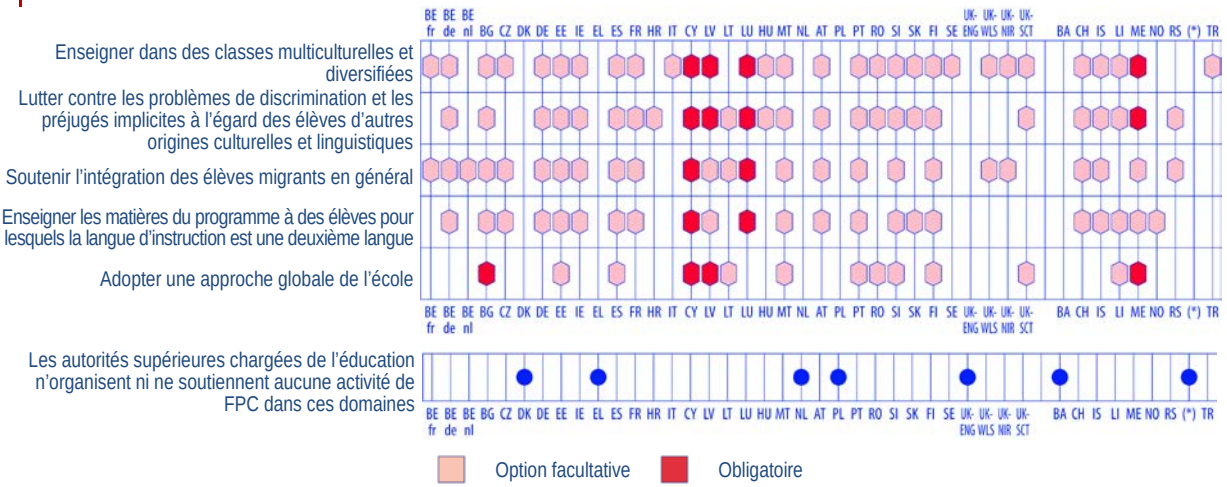
participer à des activités de FPC pour apprendre à enseigner les matières du programme à des élèves pour lesquels la langue d'instruction n'est pas la première langue (22 systèmes éducatifs).

Comme les élèves migrants ont généralement besoin d'un soutien dans un large éventail de domaines (linguistique, pédagogique et psychosocial), différents professionnels de l'éducation sont appelés à travailler ensemble – et il est important que leur expertise soit coordonnée et utilisée à bon escient. L'adoption d'une approche globale de l'école pour soutenir les élèves migrants peut faciliter cette coopération. Toutefois, des activités de FPC en lien avec cette approche ne sont proposées que dans une minorité de pays (14 systèmes éducatifs). À Chypre, en Bulgarie, en Lettonie et au Monténégro, la participation des enseignants à ces activités est obligatoire. Au Monténégro, cette dimension apparaît également dans le cadre des compétences des enseignants (voir la figure I.4.3).

Dans la grande majorité des cas, les enseignants ne sont pas tenus d'assister à des activités de FPC. Chypre et le Luxembourg sont les seuls pays où toutes les activités de FPC mentionnées sont obligatoires pour les enseignants.

Enfin, dans sept systèmes éducatifs, les autorités supérieures chargées de l'éducation n'organisent ni ne soutiennent aucune des activités de FPC mentionnées ci-dessus.

Figure I.4.4. Activités de FPC organisées ou soutenues par les autorités supérieures chargées de l'éducation sur des questions liées à l'intégration des élèves migrants, 2017/2018.



Source: Eurydice. (*) = Macédoine du Nord

Note explicative

La figure montre l'existence d'activités de FPC organisées ou soutenues par les autorités supérieures chargées de l'éducation. Les variations entre les niveaux d'éducation sont indiquées dans les notes spécifiques par pays.

Les sujets sont énumérés par ordre décroissant, du plus souvent cité parmi les activités de FPC au moins fréquent.

Pour une définition de **langue d'instruction comme deuxième langue ou langue supplémentaire**, voir le glossaire.

Notes spécifiques par pays

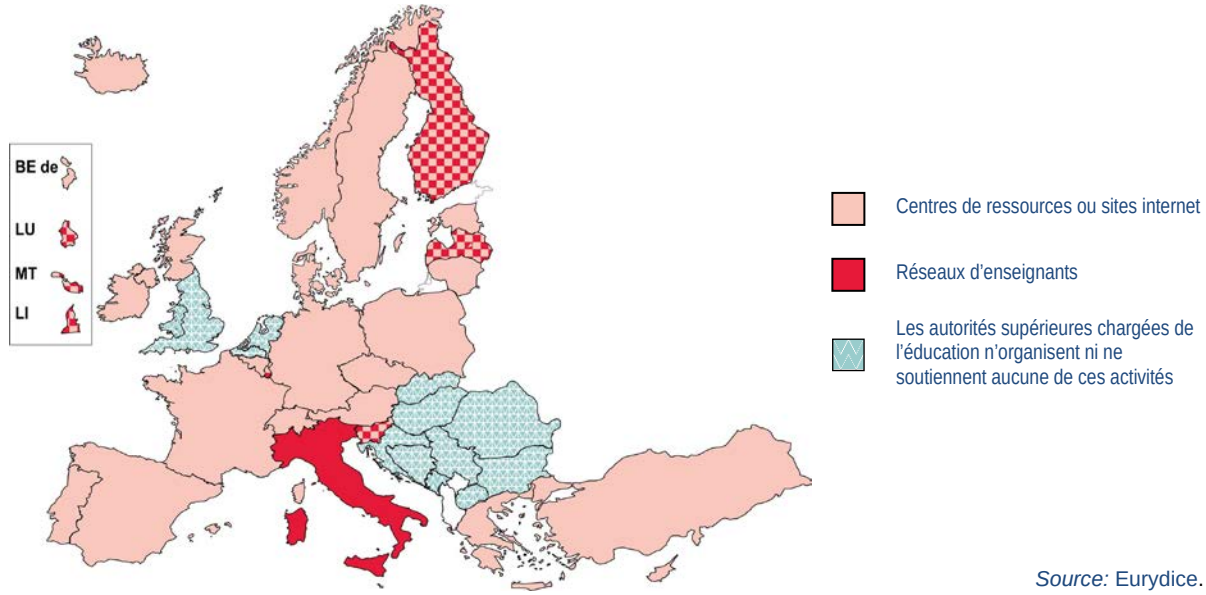
Espagne: les communautés autonomes élaborent leurs propres cadres de compétences pour la FPC, qui peuvent inclure certaines des compétences énumérées ci-dessus.
Irlande: il n'existe pas de programme d'EFPI appliqué à l'échelle nationale dans l'enseignement secondaire.
Malte, Autriche: les activités de FPC représentées dans la figure ne s'appliquent pas aux programmes d'EFPI.
Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles, Irlande du Nord): l'EFPI en milieu scolaire ne constitue pas un enseignement distinct.
Liechtenstein: les élèves des programmes d'EFPI suivent la partie scolaire de leur programme dans des écoles suisses.

De nombreux pays ont créé des centres de ressources pour soutenir les enseignants qui travaillent avec des élèves migrants

La formation initiale et la formation professionnelle continue jouent un rôle essentiel en permettant aux enseignants d'acquérir les compétences et les connaissances nécessaires pour faire face aux nombreux défis liés à l'intégration des élèves migrants dans les écoles (voir les figures I.4.3 et I.4.4). Par ailleurs, dans

la grande majorité des pays, les autorités supérieures chargées de l'éducation ont créé des centres de ressources ou des sites internet pour apporter un soutien supplémentaire aux enseignants. L'établissement de centres de ressources spécialisés est l'une des actions recommandées par un groupe d'experts invités par la Commission européenne à participer à des ateliers thématiques et à des activités d'apprentissage entre pairs (Commission européenne, 2017). Dans quelques pays, les autorités supérieures chargées de l'éducation soutiennent aussi les réseaux d'enseignants. La plupart des pays dans lesquels les autorités supérieures n'organisent ou ne financent pas ces types de mesures de soutien se trouvent en Europe du Sud-Est.

Figure I.4.5. Centres de ressources, sites internet et réseaux visant à soutenir les enseignants qui travaillent avec des élèves migrants, enseignement primaire, enseignement secondaire général et EFPI, 2017/2018.



Source: Eurydice.

Note explicative

La figure montre dans quels pays les autorités supérieures chargées de l'éducation ont créé ou soutiennent des centres de ressources, des sites internet ou encore des réseaux d'enseignants afin d'aider les enseignants qui travaillent avec des élèves migrants. Les variations entre les niveaux d'éducation sont indiquées dans les notes spécifiques par pays.

Un **centre de ressources** est un centre qui fournit des informations, du matériel pédagogique et didactique, des formations et d'autres ressources pédagogiques.

Notes spécifiques par pays

Danemark: le site internet ne couvre pas l'enseignement secondaire supérieur général.
Irlande: il n'existe pas de programme d'EFPI en milieu scolaire appliqué à l'échelle nationale dans l'enseignement secondaire.
Grèce: le site internet ne couvre ni l'enseignement secondaire supérieur général ni les programmes d'EFPI en milieu scolaire.
Malte, Autriche: les informations présentées dans la figure ne s'appliquent pas aux programmes d'EFPI en milieu scolaire.
Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles, Irlande du Nord): l'EFPI en milieu scolaire ne constitue pas un enseignement distinct.
Liechtenstein: les élèves des programmes d'EFPI suivent la partie scolaire de leur programme dans des écoles suisses.

Les centres de ressources et les sites internet d'information proposent du matériel didactique spécifique. Toutefois, certains d'entre eux poursuivent également d'autres objectifs. En France, par exemple, outre *Canopé*, qui fournit des ressources pour le compte du ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, les centres académiques pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (CASNAV) proposent également des activités de formation professionnelle continue pour les enseignants et favorisent la coopération entre les différents acteurs qui travaillent avec les migrants. Au Luxembourg, le Service de la scolarisation des enfants étrangers (SECAM) fournit des informations aux élèves étrangers et à leurs parents. Il propose également différentes sortes de services de soutien aux enseignants, y compris des services de médiation interculturelle.

Les questions abordées par les centres de ressources et les sites internet d'information varient également selon les pays. Le réseau *International Development Education Association Scotland* (IDEAS), par exemple, promeut l'éducation à la citoyenneté mondiale et fournit des ressources pour enseigner dans ce domaine.

L'éducation à la citoyenneté mondiale est en effet considérée comme très pertinente pour les élèves qui vivent dans un monde de plus en plus mondialisé, où se côtoient des populations d'origines différentes. En Norvège, le Centre national pour l'éducation multiculturelle (NAFO), créé en 2004, vise à garantir une éducation inclusive et équitable pour les minorités linguistiques. D'autres centres de ressources ou sites internet se concentrent sur les questions linguistiques, comme le Centre pour le slovène comme deuxième langue ou langue étrangère (en Slovénie). Les questions interculturelles sont au centre du label École interculturelle mis sur pied par le Haut-Commissariat aux migrations (Portugal), qui a mis au point, en coopération avec d'autres parties prenantes, un «kit de l'école interculturelle» contenant du matériel en lien avec les questions interculturelles.

Enfin, des pays décentralisés comme la Finlande et la Suisse ont instauré des réseaux de municipalités travaillant avec des élèves migrants (Finlande) ou ont nommé des agents cantonaux chargés de travailler dans le domaine de l'éducation interculturelle (Suisse).

De nombreux pays attendent des enseignants chargés d'enseigner la langue d'instruction aux élèves migrants nouvellement arrivés qu'ils possèdent des qualifications supplémentaires

La grande majorité des systèmes éducatifs ont émis des réglementations/recommandations concernant la création de classes supplémentaires pour enseigner la langue d'instruction aux élèves migrants nouvellement arrivés/de première génération durant les heures de cours (voir la figure I.3.4 A). De même, dans la grande majorité des systèmes éducatifs, les autorités supérieures ont adopté des réglementations ou des recommandations pour établir le profil des personnes qui devraient dispenser cet enseignement – presque toutes indiquent qu'il devrait s'agir d'enseignants travaillant au sein de l'école (voir la figure I.4.6 A). Par ailleurs, on attend souvent de ces enseignants qu'ils possèdent d'autres qualifications en plus de celles normalement requises pour exercer dans l'enseignement traditionnel. Toutefois, dans certains systèmes éducatifs, cette exigence ne s'applique pas à l'ensemble de ces enseignants (voir la figure I.4.6 B – zones en damier sur la carte).

Souvent, les qualifications supplémentaires recommandées sont celles attendues pour l'enseignement de la langue d'instruction en tant que deuxième langue. Tel est notamment le cas en Allemagne, en France, en Italie et en Suède. La France et l'Italie ont récemment (en 2014 et 2015, respectivement) institué un concours spécifique pour les enseignants qui enseignent la langue d'instruction en tant que deuxième langue.

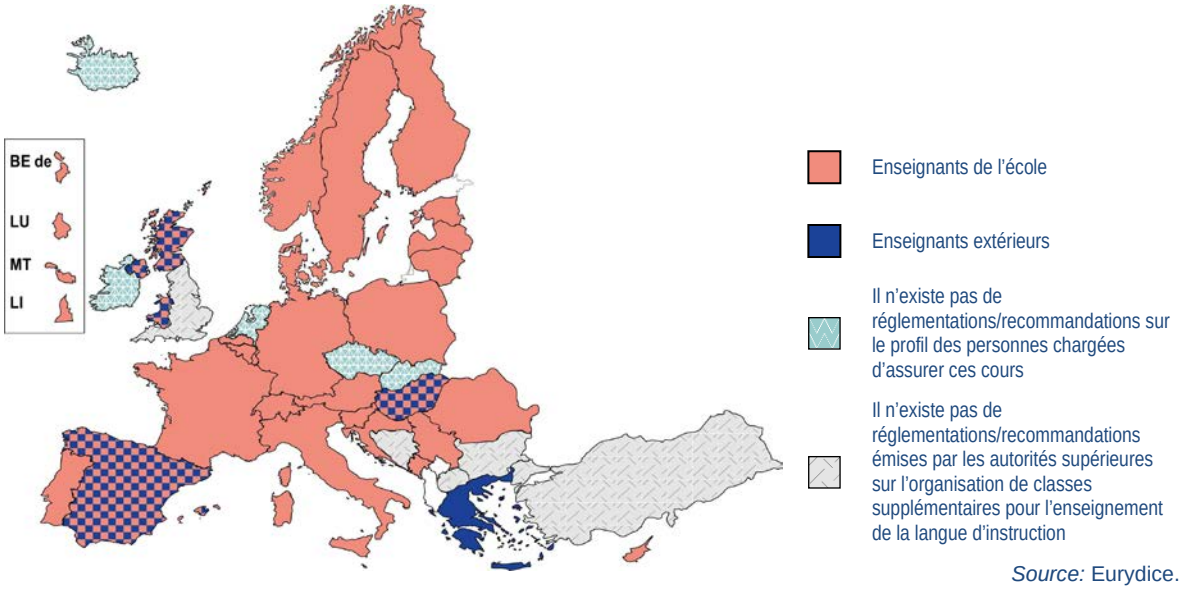
En Suède, chaque élève qui suit le programme d'introduction à la langue suédoise a droit à un tuteur linguistique. Ce tuteur peut être un enseignant ou tout autre membre du personnel de l'école pourvu qu'il ou elle connaisse la langue d'instruction. L'enseignement de la langue d'instruction peut être assuré par l'enseignant et le tuteur en coopération.

Les lignes directrices adoptées au Royaume-Uni (pays de Galles et Irlande du Nord) font également état d'une série de qualifications acceptables pour enseigner la langue d'instruction aux élèves migrants. Le soutien linguistique dans des classes supplémentaires à l'intention des élèves migrants nouvellement arrivés peut être dispensé par des enseignants qualifiés pour enseigner la langue d'instruction en tant que langue supplémentaire, en tant que langue étrangère ou à des locuteurs d'autres langues. Le soutien linguistique peut également être assuré par des auxiliaires d'enseignement bilingue qui parlent la langue d'instruction et la langue maternelle de l'élève.

Dans seulement quatre systèmes éducatifs (Belgique – Communauté française, Estonie, France et Slovénie), les documents officiels indiquent que les classes supplémentaires où la langue d'instruction est enseignée peuvent être assurées par n'importe quel enseignant de l'école. En France, ces enseignants doivent posséder des qualifications supplémentaires qui peuvent être acquises par le biais d'une FPC. L'accès à ces qualifications est conditionné à la réussite d'un examen. Dans les autres pays, aucune qualification supplémentaire n'est requise. En Slovénie, une nouvelle règle s'applique depuis septembre 2018 à l'enseignement secondaire supérieur général et aux programmes d'EFPI: seuls les enseignants qualifiés pour enseigner la langue slovène pourront assurer ces classes supplémentaires.

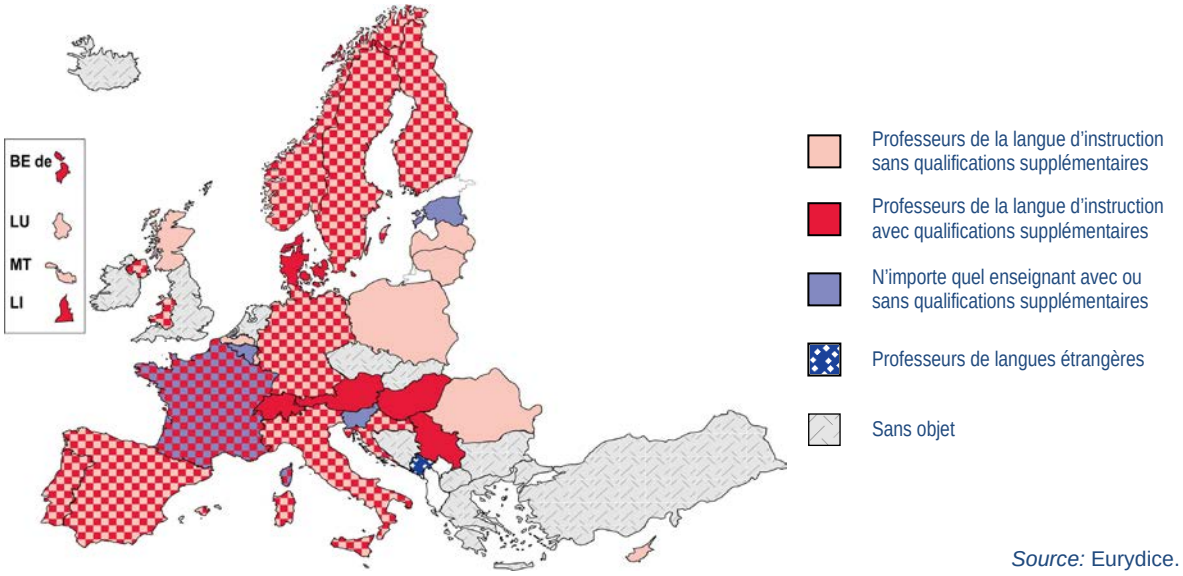
Au Monténégro, cette mission est confiée aux professeurs de langues étrangères.

Figure I.4.6 A. Enseignants assurant des classes supplémentaires pour enseigner la langue d'instruction durant les heures de cours, enseignement primaire, enseignement secondaire général et EFPI, 2017/2018.



Source: Eurydice.

Figure I.4.6 B. Enseignants de l'école assurant des classes supplémentaires pour enseigner la langue d'instruction durant les heures de cours, enseignement primaire, enseignement secondaire général et EFPI, 2017/2018.



Source: Eurydice.

Note explicative

La première carte montre si, selon les réglementations ou les recommandations émises par les autorités supérieures, les personnes chargées d'assurer des classes supplémentaires pour enseigner la langue d'instruction à des élèves migrants nouvellement arrivés pendant les heures de cours sont des enseignants de l'école ou des personnes extérieures. La deuxième carte montre le profil professionnel des enseignants de l'école chargés d'assurer ces classes supplémentaires (conformément aux réglementations/recommandations émises par les autorités supérieures). Les zones en damier indiquent l'adoption de plusieurs approches. Les variations entre les niveaux d'éducation sont indiquées dans les notes spécifiques par pays.

«Durant les heures de cours» signifie que les cours supplémentaires consacrés à l'apprentissage de la langue d'instruction sont organisés durant le temps alloué à l'enseignement du programme d'études standard.

N'importe quel enseignant de l'école (avec ou sans qualifications supplémentaires): cette catégorie englobe aussi bien les enseignants de l'école (peu importe leur discipline) possédant des qualifications supplémentaires (comme en France) que les enseignants de l'école (peu importe leur discipline) ne possédant pas de qualifications supplémentaires (comme en Belgique – Communauté française, en Estonie et en Slovénie).

À la figure I.4.6 B, la catégorie **«Sans objet»** recouvre les trois situations suivantes:

- il n'existe pas de réglementations/recommandations émises par les autorités supérieures sur l'organisation de classes supplémentaires pour l'enseignement de la langue d'instruction;

- il n'existe pas de réglementations/recommandations de haut niveau sur le profil des personnes chargées d'assurer ces cours;
- ces cours sont assurés uniquement par des enseignants extérieurs à l'école.

Notes spécifiques par pays

Belgique (BE nl): pour les enseignants du primaire, il n'existe pas de recommandations quant au profil des personnes qui doivent assurer ces classes supplémentaires.
Danemark, Islande: aucune classe supplémentaire consacrée à l'enseignement de la langue d'instruction n'est prévue dans l'enseignement secondaire supérieur général ni dans les programmes d'EFPI en milieu scolaire.
Espagne: les réglementations/recommandations des autorités supérieures ne prévoient pas ce type d'arrangement dans les programmes d'EFPI en milieu scolaire.
Irlande: il n'existe pas de programme d'EFPI appliqué à l'échelle nationale dans l'enseignement secondaire.
Luxembourg: aucune classe supplémentaire consacrée à l'enseignement de la langue d'instruction n'est prévue dans l'enseignement secondaire inférieur et supérieur général ni dans les programmes d'EFPI en milieu scolaire.
Malte: pour les programmes d'EFPI en milieu scolaire, les enseignants doivent posséder des qualifications supplémentaires à celles requises pour enseigner la langue d'instruction dans l'enseignement traditionnel.
Slovénie: dans l'enseignement secondaire supérieur général et les programmes d'EFPI en milieu scolaire, les classes supplémentaires consacrées à l'enseignement de la langue d'instruction peuvent être organisées dans une école voisine, avec des enseignants appartenant à cette école. Depuis septembre 2018, ces classes doivent être assurées par des enseignants de la langue d'instruction – et pas n'importe quel enseignant dans l'école – sans autre qualification supplémentaire.
Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles, Irlande du Nord): l'EFPI en milieu scolaire ne constitue pas un enseignement distinct.
Suisse: aucune classe supplémentaire consacrée à l'enseignement de la langue d'instruction n'est prévue dans l'enseignement secondaire supérieur général.
Liechtenstein: les élèves des programmes d'EFPI suivent la partie scolaire de leur programme dans des écoles suisses.

Enfin, dans certains pays, les réglementations/recommandations émises par les autorités supérieures exigent que ces classes supplémentaires consacrées à l'enseignement de la langue d'instruction soient toujours (Grèce) ou parfois (Espagne, Hongrie et Royaume-Uni – pays de Galles, Irlande du Nord et Écosse) assurées par des enseignants extérieurs à l'école (voir la figure I.4.6 A). En Espagne, la situation varie selon la Communauté autonome: dans la Communauté autonome d'Aragón, par exemple, ces classes sont assurées par des enseignants généralistes (dans l'enseignement primaire), des professeurs de langue et de littérature espagnoles (dans l'enseignement secondaire) ou des auxiliaires du Centre aragonais de ressources pour l'éducation interculturelle, lorsque ces ressources existent. En Grèce, les enseignants des «classes d'accueil» sont recrutés pour un an sur la base d'un contrat à durée déterminée – contrairement aux autres enseignants, qui sont sous contrat à durée indéterminée. En Hongrie, les enseignants formés à l'enseignement du hongrois langue étrangère peuvent déjà travailler dans les écoles ou peuvent être recrutés à l'extérieur à titre temporaire. Au Royaume-Uni (pays de Galles), les classes supplémentaires consacrées à l'enseignement de la langue d'instruction peuvent également être assurées par un représentant des autorités locales spécialisé en anglais (ou gallois) langue étrangère. En Irlande du Nord, ces classes peuvent aussi être assurées par des auxiliaires/conseillers externes, souvent itinérants, spécialisés dans le soutien linguistique ou interculturel.

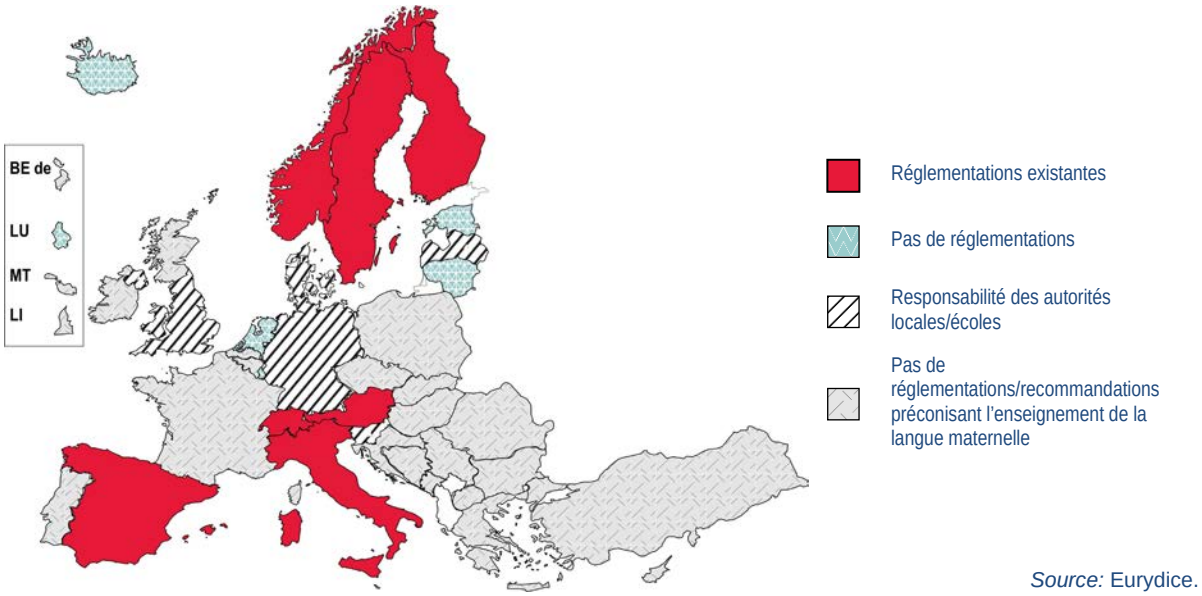
Seul un petit nombre de pays prévoient des recommandations quant aux qualifications nécessaires pour enseigner la langue maternelle

Des documents officiels préconisant l'enseignement de la langue maternelle n'existent que dans une minorité de systèmes éducatifs en Europe (voir la figure I.3.5). Il n'est donc pas surprenant de constater que peu de pays ont émis des réglementations ou des recommandations concernant le profil des personnes chargées de dispenser cet enseignement.

Les autorités supérieures chargées de l'éducation en Autriche, en Finlande, en Suède et en Norvège ont émis des réglementations/recommandations spécifiques sur la question, indiquant que cet enseignement devait être dispensé par des enseignants pleinement qualifiés. En Espagne et en Italie, l'enseignement de la langue maternelle est assuré dans le cadre d'accords bilatéraux conclus au niveau national avec les pays d'origine des principales communautés de migrants. Les enseignants doivent donc être qualifiés selon les réglementations de ces pays. La situation est similaire en Suisse, si ce n'est que les enseignants de langues maternelles bénéficient aussi du soutien des autorités éducatives suisses, notamment par le biais d'activités de FPC.

Dans une poignée de systèmes éducatifs (Danemark, Allemagne, Lettonie, Slovénie et Royaume-Uni – Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord), les autorités supérieures chargées de l'éducation délèguent aux autorités locales ou aux écoles la responsabilité de déterminer les exigences relatives aux qualifications des professeurs de langues maternelles.

Figure I.4.7. Réglementations des autorités supérieures quant au profil des personnes chargées de dispenser l'enseignement des langues maternelles dans l'enseignement traditionnel, enseignement primaire, enseignement secondaire général et EFPI, 2017/2018.



Source: Eurydice.

Note explicative

«Responsabilité des autorités locales/écoles» signifie que, selon les documents officiels, les autorités supérieures chargées de l'éducation délèguent aux autorités locales ou aux écoles le pouvoir de prendre des décisions dans ce domaine. Les variations entre les niveaux d'éducation sont indiquées dans les notes spécifiques par pays.
Langue maternelle: voir le glossaire.

Notes spécifiques par pays

Danemark, Espagne, Suisse: l'enseignement de la langue maternelle n'est pas prévu dans l'enseignement secondaire supérieur général ni dans les programmes d'EFPI en milieu scolaire.
Irlande: il n'existe pas de programme d'EFPI appliqué à l'échelle nationale dans l'enseignement secondaire.
Luxembourg: l'enseignement de la langue maternelle n'est pas prévu dans l'enseignement secondaire inférieur et supérieur général ni dans les programmes d'EFPI en milieu scolaire.
Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles, Irlande du Nord): l'EFPI en milieu scolaire ne constitue pas un enseignement distinct.
Liechtenstein: les élèves des programmes d'EFPI suivent la partie scolaire de leur programme dans des écoles suisses.

Dans environ un tiers des pays, des cours de FPC spécifiques ont été mis en place pour aider les directeurs d'école à relever les défis liés à l'intégration des élèves migrants

Le profil professionnel des directeurs d'école et l'éventail de leurs fonctions varient d'un pays à l'autre. Néanmoins, dans tous les pays, ils sont généralement responsables de l'organisation de l'enseignement au sein de l'école, ainsi que de la gestion des ressources humaines et financières. Parfois, ils enseignent aussi. Le processus d'intégration des élèves migrants dans les écoles peut poser des problèmes aux chefs d'établissement, étant donné que ces élèves ont souvent besoin d'un soutien multidimensionnel de la part d'un large éventail de professionnels différents, qui peuvent travailler dans l'école ou dépendre de services extérieurs. Il s'agit souvent de professeurs de langues, de spécialistes de l'aide à l'apprentissage et de travailleurs psychosociaux. Pour gérer efficacement cette équipe et veiller à ce que les besoins des enfants migrants soient satisfaits, les directeurs d'école doivent posséder de solides capacités de direction et d'organisation, ainsi que d'excellentes compétences de communication.

Comme le montre la figure I.4.8, dans un peu plus de la moitié des systèmes éducatifs, les autorités supérieures chargées de l'éducation soutiennent la production de matériel d'orientation ou organisent des cours spécifiques ou d'autres activités à l'intention des directeurs d'école pour les aider à faciliter l'intégration des élèves migrants dans leur établissement. Douze de ces systèmes proposent au moins deux des différentes activités de soutien énumérées.

Dans certains pays, tels que Chypre et le Portugal, des activités de formation/de soutien sont spécifiquement organisées pour aider les directeurs d'école à mettre en œuvre un plan d'action ou un projet particulier

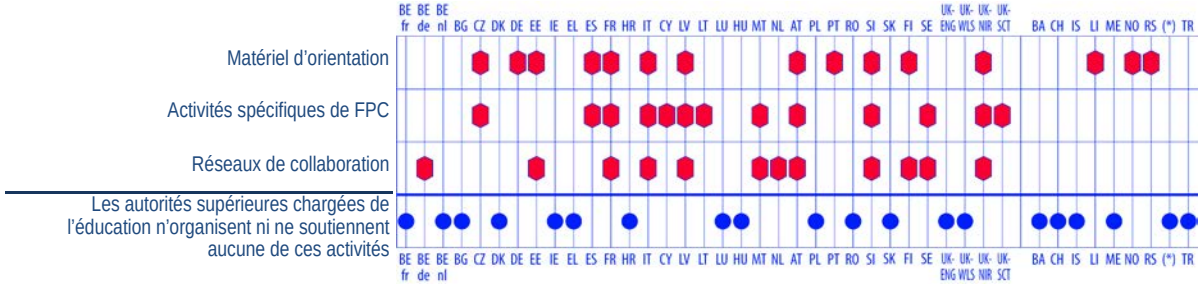
concernant l'intégration des élèves migrants (Chypre) ou, de manière plus générale, à améliorer les résultats des élèves et réduire le risque de départs précoces, y compris parmi les élèves migrants (Portugal).

À Malte, les directeurs d'école sont invités à partager leur expérience dans le cadre d'activités d'apprentissage par les pairs organisées par l'Institut pour l'éducation, qui relève du ministère de l'éducation et de l'emploi. En Finlande, un réseau de coordinateurs municipaux travaillant spécifiquement dans le domaine de l'éducation des migrants est en cours de création. Ce réseau a également pour mission de soutenir les directeurs d'école.

Au Royaume-Uni (Écosse), le *Scottish College for Education Leadership* (SCEL) propose des programmes de formation en leadership axés sur des aspects spécifiques des normes élaborées par le Conseil général de l'enseignement pour l'Écosse (GTCS). Ces normes, qui constituent la base du développement professionnel du personnel enseignant, s'intéressent tout particulièrement à la justice sociale. Les programmes proposés par le SCEL mettent l'accent sur les valeurs professionnelles inscrites dans les normes du GTCS et sur l'apprentissage des questions d'égalité, de diversité, etc.

Enfin, les directeurs d'école bénéficient également de diverses formes de soutien destiné aux enseignants et aux écoles au sens large. Par exemple, au Royaume-Uni (Irlande du Nord), l'*Intercultural Education Service* (IES) propose aux écoles un soutien en matière de sensibilisation, d'évaluation et de planification interculturelle, ainsi que sur l'accès au programme d'études. En Suède, plusieurs activités de FPC ciblent aussi bien les enseignants que les directeurs d'école, et les groupes mixtes sont encouragés.

Figure I.4.8. Programmes, cours ou autres activités destinés aux directeurs d'école pour les aider à soutenir l'intégration des élèves migrants, 2017/2018.



Source: Eurydice.

(*) = Macédoine du Nord

Note explicative

La figure couvre les directeurs des écoles dispensant un enseignement primaire, un enseignement secondaire général ou des programmes d'EFPI. Seuls les programmes, cours et autres activités soutenus ou organisés par les autorités supérieures chargées de l'éducation y sont représentés. Les variations entre les niveaux d'éducation sont indiquées dans les notes spécifiques par pays.

Notes spécifiques par pays

Lituanie, Malte: les mesures de soutien représentées ne couvrent pas les programmes d'EFPI.
Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles, Irlande du Nord): l'EFPI en milieu scolaire ne constitue pas un enseignement distinct.
Liechtenstein: les élèves des programmes d'EFPI suivent la partie scolaire de leur programme dans des écoles suisses.

Partie II: Analyse



II.1: INTRODUCTION

Si la première partie du rapport visait à établir une cartographie complète des réglementations et des recommandations émises par les autorités supérieures chargées de l'éducation dans un large éventail de domaines, cette seconde partie est consacrée à une analyse plus ciblée. Elle contribue également à trouver des réponses à la question centrale du rapport, qui est la suivante: que font les autorités supérieures chargées de l'éducation en Europe pour favoriser l'intégration des élèves issus de l'immigration dans les écoles? Toutefois, elle le fait en examinant les réglementations/recommandations dans certains domaines clés qui sont proches de l'enfant, et ce en relation avec deux dimensions principales: la première est la diversité linguistique et culturelle et la seconde est l'approche globale de l'enfant.

Le chapitre intitulé «Laisser place à la diversité» se concentre sur les réglementations/recommandations dans trois domaines: l'enseignement de la langue d'instruction, l'enseignement de la langue maternelle et l'éducation interculturelle. Cette dernière peut être considérée comme un principe éducatif encadrant les pratiques didactiques et pédagogiques dans les écoles. Elle favorise la création d'un espace commun dans lequel tous les élèves – quelles que soient leurs origines linguistiques et culturelles – peuvent dialoguer, reconnaître leurs similitudes au-delà de leurs différences, se traiter avec respect et changer la manière dont ils se représentent eux-mêmes et les autres.

L'enseignement de la langue d'instruction à des élèves migrants est une mission essentielle des écoles, qui permet à ces élèves de profiter pleinement des possibilités d'apprentissage et de s'intégrer socialement dans leur école. Cet enseignement peut être dispensé dans le cadre de cours spécifiquement consacrés à cette langue ou il peut être assuré dans l'ensemble des matières du programme d'études. Il peut également s'inscrire dans le cadre d'un programme d'études qui promeut le multilinguisme et l'enseignement des langues maternelles des élèves migrants. Selon les approches adoptées par les autorités éducatives, l'environnement d'apprentissage peut s'avérer plus ou moins «favorable à la diversité».

Le chapitre «Promouvoir une approche globale de l'enfant» se concentre également sur les règlements/recommandations dans trois domaines: comment répondre aux besoins globaux des élèves migrants, comment aider les enseignants à adopter une approche globale de l'enfant et comment mettre en place une approche globale de l'école pour répondre aux besoins globaux des élèves migrants. L'adoption d'une approche globale de l'enfant à l'école peut contribuer à améliorer les résultats scolaires des élèves en trouvant un juste équilibre entre l'attention accordée à leur développement scolaire et celle accordée à leur bien-être social et émotionnel. Un certain nombre d'études mentionnées dans ce chapitre confirment que les élèves issus de l'immigration peuvent tirer particulièrement profit de cette approche.

L'approche globale de l'enfant suppose de prendre en considération tous les besoins des élèves migrants nouvellement arrivés – c'est-à-dire les besoins cognitifs, mais aussi sociaux et émotionnels. Le chapitre se penche plus particulièrement sur l'évaluation initiale, sur le soutien pédagogique apporté à la fois en classe et après l'école, ainsi que sur la mise en place d'une assistance pour contribuer au développement des compétences socio-émotionnelles de l'élève ou prendre des mesures psycho-sociales thérapeutiques pour l'aider à se remettre d'expériences éprouvantes. Pour réussir la mise en œuvre d'une approche globale de l'enfant, les enseignants doivent être formés et soutenus à cet égard. Par ailleurs, ce travail doit également s'appuyer sur une approche globale de l'école, c'est-à-dire où les élèves migrants et les enseignants travaillent en étroite collaboration avec les directeurs d'école, les parents et les organisations locales afin de répondre aux besoins globaux des élèves.

Cette analyse se concentre sur les politiques et les mesures mises en place dans dix systèmes éducatifs: Allemagne (Brandebourg), Espagne (Comunidad Autónoma de Cataluña), France, Italie, Autriche, Portugal, Slovénie, Finlande, Suède et Royaume-Uni (Angleterre). L'éventail plus restreint de systèmes éducatifs étudiés permet une analyse plus approfondie. Ces systèmes ont été sélectionnés sur la base de deux grands critères: ils concernent une population migrante relativement importante et comportent des politiques et des mesures pertinentes dans les domaines étudiés (voir également le chapitre «Contexte» et la partie I «Cartographie»).

Cette seconde partie du rapport propose donc une analyse comparative des réglementations/ recommandations émises par les autorités supérieures de dix systèmes éducatifs, qui traitent des différents éléments de la diversité linguistique et culturelle, ainsi que de l'approche globale de l'enfant dans les écoles. Cette analyse s'appuie sur les données de recherche disponibles et servira aussi de base à la section finale, qui mettra en évidence les systèmes éducatifs ayant les politiques les plus complètes en matière de diversité et de l'approche globale de l'enfant et montrera vers laquelle de ces deux dimensions penche la balance politique.

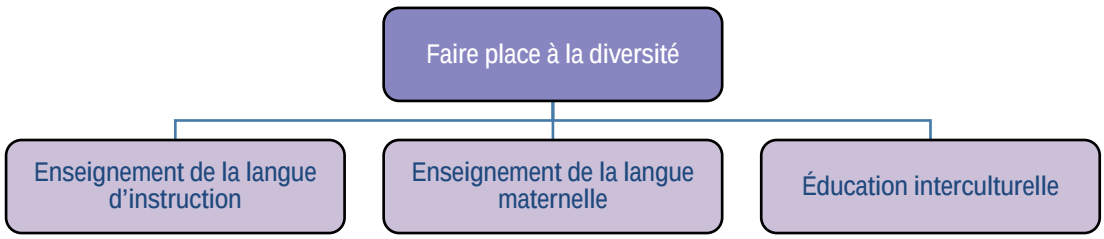
II.2: FAIRE PLACE À LA DIVERSITÉ DANS LES ÉCOLES

Le présent chapitre examine de quelles manières les écoles accueillent la diversité. Il se concentre sur trois grands domaines du programme d'études: la langue d'instruction, la langue maternelle et l'éducation interculturelle (voir la figure II.2.1). La discussion, qui s'appuie sur des recherches et des données probantes, vise à examiner si les dix autorités concernées préconisent des mesures politiques permettant aux élèves d'origines linguistiques et culturelles différentes de se sentir à leur place dans l'école.

Les compétences dans la langue d'instruction étant essentielles pour étudier en milieu scolaire, cet objectif a toujours été au cœur des missions de l'école. La littérature académique présentée dans cette section montre toutefois que la manière d'accomplir cette mission pourrait parfois être améliorée. En particulier, l'enseignement dispensé dans un cadre d'apprentissage multilingue et multiculturel plus large – dans lequel les langues et les cultures des élèves migrants sont valorisées – présente deux bénéfices éducatifs importants: premièrement, il aide les élèves migrants à apprendre plus facilement la langue d'instruction et, deuxièmement, il leur donne aussi la possibilité de recomposer leur identité de manière positive, étant donné que leur langue et leur culture sont valorisées au même titre que celles du pays d'accueil (voir les sections «Enseignement de la langue d'instruction» et «Enseignement de la langue maternelle»).

L'éducation interculturelle peut créer l'espace et les conditions nécessaires pour que tous les élèves d'origines linguistiques et culturelles différentes – qu'ils soient nés à l'étranger ou dans le pays – puissent communiquer, apprendre ensemble et se développer en tant qu'individus conscients de leur propre identité culturelle et respectueux des autres (voir la section «Éducation interculturelle»). Autant d'ingrédients indispensables pour créer une école plus inclusive.

Figure II.2.1: Quelle place les programmes d'études laissent-ils à la diversité dans les écoles?



Source: Eurydice.

II.2.1. Enseignement de la langue d'instruction

La maîtrise de la langue d'instruction est essentielle à la réussite scolaire de tout élève. Cependant, il est désormais largement reconnu que pour apprendre efficacement, les élèves ont besoin de compétences linguistiques qui vont «au-delà du langage spontané et généralement informel utilisé par la plupart des élèves dans leur vie quotidienne» (Conseil de l'Europe, 2015, p. 10). Ils doivent être capables de manier avec confiance le langage spécifique utilisé dans un contexte éducatif, souvent appelé «langage académique». Celui-ci diffère sur le plan lexical et grammatical du langage courant. Il comporte souvent du vocabulaire spécialisé, des conjonctions de coordination et des propositions indépendantes, pour ne citer que quelques-unes de ses caractéristiques linguistiques (Bailey et al., 2007). Les écoles ont donc le devoir d'enseigner ce registre de langue à leurs élèves, de façon à ce que ceux-ci puissent pleinement bénéficier de toutes les possibilités d'apprentissage.

Bien que cette question touche tous les apprenants, elle est encore plus cruciale pour ceux qui sont issus de milieux défavorisés (Heppt, 2014). La réussite scolaire joue un rôle important dans les perspectives d'avenir d'un individu, car elle lui offre des possibilités personnelles, sociales et professionnelles plus nombreuses et de meilleure qualité. Par conséquent, faire en sorte que tous les enfants aient la possibilité de réaliser leur potentiel à l'école devrait être un objectif prioritaire pour toute société démocratique s'efforçant de mettre en place un système plus équitable.

En ce qui concerne les élèves migrants, l'apprentissage de la langue d'instruction pose des défis particuliers car, dans la plupart des cas, il s'agit pour eux d'une langue étrangère (OCDE, 2018). La présente section se concentre sur les politiques et les mesures mises en place par les autorités supérieures chargées de l'éducation dans des domaines clés liés à l'apprentissage de la langue d'instruction par les élèves migrants dans les écoles.

Premièrement, elle s'intéressera à la question de savoir si les autorités supérieures chargées de l'éducation fournissent aux enseignants des lignes directrices ou des instruments spécifiques pour évaluer avec précision les compétences des élèves migrants nouvellement arrivés dans la langue d'instruction lorsqu'ils s'inscrivent dans une école pour la première fois. Il convient de garder à l'esprit que les élèves issus de l'immigration se caractérisent par leur hétérogénéité. Au-delà de quelques caractéristiques et besoins communs, ces élèves viennent de pays différents, parlent des langues différentes et ont des cultures et des expériences scolaires différentes (Le Pichon, 2016). L'évaluation de leurs besoins linguistiques particuliers est donc un véritable défi pour les enseignants, qui ont besoin de conseils et de soutien pour être efficaces.

Deuxièmement, cette section abordera plusieurs questions liées au programme d'études dans le contexte de l'enseignement de la langue d'instruction aux élèves migrants. Le programme permet-il que la langue d'instruction soit enseignée comme deuxième langue ou langue supplémentaire? Quelle est la place réservée à la langue d'instruction dans le programme d'études? Est-elle enseignée uniquement comme une matière à part ou aussi de manière transversale? La sensibilisation linguistique fait-elle partie du programme d'études – est-elle prise en considération uniquement dans le contexte de l'enseignement de la langue d'instruction ou également dans d'autres matières dans l'ensemble du programme?

La sensibilité linguistique désigne «la sensibilité d'une personne à la conscience de la nature d'une langue et de son rôle dans la vie humaine» (Donmall, 1985). Elle englobe des idées telles que la connaissance explicite de la langue, la perception consciente et la sensibilité à l'égard de l'apprentissage des langues, de leur enseignement et de leur utilisation (Association for Language Awareness, 2012, comme l'indique Ellis, 2012, p. 2). Ce concept trouve ses racines dans une approche traditionnellement contrastive du multilinguisme, c'est-à-dire une approche centrée sur les similitudes et les différences entre les langues. Depuis le début, la sensibilisation linguistique est également considérée comme un moyen de lutter contre l'ethnocentrisme et inclut un ensemble utile de compétences pour vivre dans une société culturellement et linguistiquement diverse (Ellis, 2012). Les locuteurs multilingues développent généralement une plus grande sensibilité linguistique (Herdina et Jessner, 2002).

Évaluation initiale

La collecte d'informations sur les compétences et les connaissances des nouveaux arrivants est une tâche fondamentale et essentielle des enseignants dans les écoles. Cette évaluation initiale est nécessaire pour permettre aux enseignants de planifier adéquatement leurs leçons et de répondre autant que possible aux besoins d'apprentissage individuels des élèves. La présente sous-section s'intéresse à l'évaluation initiale des élèves dans la langue d'instruction et examine si les autorités supérieures chargées de l'éducation soutiennent les enseignants dans cette tâche par l'adoption de règlements/recommandations pertinentes.

Dans neuf des dix systèmes éducatifs examinés (l'exception étant la Slovénie), les autorités supérieures chargées de l'éducation ont émis des réglementations ou recommandations sur l'évaluation des élèves migrants nouvellement arrivés dans la langue d'instruction. Cependant, la portée et le degré de précision de ces réglementations/recommandations varient fortement. En Finlande, par exemple, les documents officiels contiennent peu de références spécifiques à l'évaluation initiale et indiquent simplement que chaque école ou prestataire de services éducatifs jouit d'une autonomie totale pour décider de la méthode, du calendrier et des personnes responsables du processus. À l'inverse, les autorités supérieures chargées de l'éducation en France et en Suède fournissent des lignes directrices assez précises. En France, l'évaluation initiale dans la langue d'instruction vise tous les non-francophones tandis qu'en Suède, elle s'adresse aux élèves migrants nouvellement arrivés. La Suède est le seul pays où l'évaluation initiale dans la langue d'instruction fait partie d'une procédure globale et obligatoire au cours de laquelle les connaissances et les compétences dans toutes

les matières scolaires – y compris la langue maternelle des élèves – sont évaluées (voir également la section II.3.2 sur l'évaluation initiale en tant qu'outil permettant de recenser les besoins globaux des élèves).

> En France, dans l'enseignement primaire, les évaluations initiales sont réalisées par une personne spécialement désignée à cet effet par l'inspection française, avec l'aide de formateurs d'un CASNAV (Centre académique pour la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés et des élèves issus de familles itinérantes et de voyageurs). En ce qui concerne les langues, cette évaluation vise à obtenir des informations sur les compétences des élèves en français (à l'oral et à l'écrit), ainsi que sur leurs compétences verbales et non verbales dans d'autres langues enseignées dans le système éducatif français, notamment l'anglais. Les personnes chargées de réaliser l'évaluation sont invitées à utiliser la langue maternelle des élèves si cela facilite le processus d'évaluation.

Deux systèmes éducatifs (Autriche et Royaume-Uni – Angleterre) ont très récemment instauré des politiques dans ce domaine. La réglementation autrichienne est unique dans la mesure où elle requiert que les compétences en allemand de l'ensemble des élèves – autochtones et migrants – soient testées avant leur entrée à l'école. Au Royaume-Uni (Angleterre), l'évaluation des élèves ayant l'anglais comme langue supplémentaire sert à suivre les progrès de ces derniers au fil des années. Toutefois, en juin 2018, le ministère de l'éducation a annoncé que l'évaluation des compétences en anglais langue étrangère et la collecte de données correspondante ne seraient plus obligatoires à compter de l'année scolaire 2018/2019.

Souvent, les autorités supérieures chargées de l'éducation fournissent aux enseignants les outils d'évaluation nécessaires pour tester les compétences des élèves migrants nouvellement arrivés. C'est par exemple le cas au Portugal, où des modèles de tests de niveau, inspirés du CECR, sont disponibles sur le site internet du ministère de l'éducation.

Après cette évaluation initiale, la plupart des autorités supérieures chargées de l'éducation (à l'exception de celles au Royaume-Uni – Angleterre) continuent d'aider les enseignants dans l'évaluation continue des compétences linguistiques des élèves migrants en leur fournissant des orientations, des outils d'évaluation spécifiques, des formations, etc.

> En France et en Italie, les autorités supérieures chargées de l'éducation ont défini des niveaux de compétence ou des valeurs de référence que les enseignants peuvent consulter aux fins de l'évaluation continue des compétences linguistiques des élèves migrants.

Si la Slovénie ne possédait pas de réglementations/recommandations spécifiques concernant l'évaluation initiale des compétences des élèves migrants dans la langue d'instruction durant l'année de référence utilisée dans le présent rapport, les écoles sont néanmoins encouragées à tenir compte de tous les documents présentés par les élèves, ainsi que de leur âge. Pour le reste, elles sont libres de décider par elles-mêmes de l'utilité ou de la manière d'évaluer les compétences des élèves. Cependant, une nouvelle réglementation a été introduite durant l'été 2018 pour les élèves inscrits dans l'enseignement secondaire supérieur (y compris les programmes d'EFPI). Cette réglementation précise le contenu, l'organisation et les critères des examens utilisés pour tester les élèves migrants nouvellement arrivés qui ne peuvent pas fournir la preuve de leurs qualifications scolaires formelles. Par exemple, les élèves qui ne possèdent pas de certificat attestant que leur niveau de compétence en langue slovène correspond au niveau A2 du Cadre européen commun de référence (CECR) établi par le Conseil de l'Europe sont tenus de suivre un cours spécifique en langue slovène.

Place de la langue d'instruction dans le programme d'études

Les résultats de l'évaluation initiale peuvent aider les enseignants à décider dans quelle classe placer les élèves migrants nouvellement arrivés (voir aussi la figure I.2.5). La décision de placer un élève directement dans les classes ordinaires ou de le faire intégrer des classes préparatoires (voir la figure I.2.7) dépend souvent de son niveau de compétence dans la langue d'instruction. Dans la plupart des dix systèmes éducatifs examinés, les élèves qui ne possèdent pas les compétences requises pour pouvoir suivre l'enseignement classique sont placés dans des classes séparées pour toutes les matières du programme ou seulement certaines. En outre, comme le montre la figure I.3.4, tous les systèmes éducatifs à l'exception du Royaume-Uni (Angleterre) disposent de réglementations/recommandations émises par les autorités supérieures concernant l'organisation de classes supplémentaires dans la langue d'instruction pour les élèves migrants.

Programme d'études spécifique pour la langue d'instruction en tant que deuxième langue

Dans la plupart des dix systèmes éducatifs examinés, il est recommandé que les enseignants chargés d'assurer les classes supplémentaires à l'intention des élèves migrants possèdent les qualifications nécessaires pour enseigner la langue d'instruction en tant que deuxième langue/langue supplémentaire. Cependant, il s'agit rarement d'une obligation (voir également la figure I.4.6). Dans ce contexte, il est utile d'examiner dans quelle mesure les autorités supérieures chargées de l'éducation soutiennent les enseignants concernés en leur fournissant des orientations, par exemple, sous la forme d'un programme d'études pour l'enseignement de la langue d'instruction en tant que deuxième langue.

Tous les systèmes éducatifs, à l'exception de la France et du Royaume-Uni (Angleterre), ont émis un programme pour l'enseignement de la langue d'instruction en tant que deuxième langue. Dans six d'entre eux (Allemagne ([62]) – Brandebourg, Espagne – Comunidad Autónoma de Cataluña, Italie, Autriche, Slovénie et Portugal), le principal objectif de ce programme est d'aider les enseignants à dispenser un enseignement individualisé aux élèves migrants afin que tous puissent rapidement acquérir les bases du programme standard dans la langue d'instruction. Certains de ces programmes structurent les objectifs d'apprentissage en fonction des fins auxquelles la langue est utilisée et distinguent au moins deux étapes: l'utilisation de la langue pour la communication au quotidien et son utilisation à des fins scolaires.

> En Italie, le programme pour l'enseignement de l'italien en tant que deuxième langue définit deux étapes d'apprentissage avec un objectif pour chacune d'entre elles: apprendre l'italien pour communiquer et apprendre l'italien à des fins scolaires (l'étape «passerelle»).
>
> Au Portugal, le programme de portugais langue étrangère vise à apprendre le portugais comme langue de communication, comme langue d'instruction et enfin, comme instrument d'intégration dans une société plurilingue et pluriculturelle.

La Finlande et la Suède ont élaboré un programme d'études complet à l'intention de ceux pour qui la langue d'instruction est la deuxième langue. En Finlande, ce programme est destiné aux élèves dont la langue maternelle n'est ni le suédois ni le finnois et qui ont besoin d'un tel enseignement, tandis qu'en Suède, ce programme est accessible à un groupe d'élèves plus large, mais également en fonction des besoins. Dans ces deux pays, ces élèves peuvent suivre ce programme tout au long de leur scolarité. Un certificat est délivré à la fin du cours comme pour n'importe quelle autre matière du programme d'études. Les élèves ont également le droit de changer et d'opter pour le programme d'études standard. Les écoles n'organisent pas toujours des classes ou des groupes séparés pour l'enseignement de la langue d'instruction en tant que deuxième langue. Par conséquent, il peut arriver que ces élèves soient assis dans des classes ordinaires, mais reçoivent un enseignement et une évaluation différents conformément au programme spécialement élaboré pour l'enseignement de la langue d'instruction en tant que deuxième langue. Un tel arrangement nécessite l'application de stratégies d'enseignement spécifiques telles que la différenciation.

En Suède, l'existence du suédois deuxième langue en tant que matière du programme d'études a fait l'objet de débats (Axelsson & Magnusson, 2012; Hyltenstam & Milani, 2012). Les partisans soulignaient que les non-suédophones avaient besoin de dispositifs spéciaux pour apprendre efficacement la langue, tandis que les opposants décriaient les effets clivants de cette approche consistant à placer les élèves dans des groupes d'apprentissage différents (Magnusson, 2013). Ces deux positions résument très clairement le double piège auquel sont souvent confrontées les autorités éducatives. De là, la voie à suivre semble être d'adopter une approche équilibrée reconnaissant les besoins linguistiques spécifiques des élèves tout en facilitant leur intégration dans l'école.

La langue d'instruction en tant que compétence transversale

La place accordée à la langue d'instruction en tant que matière dans le programme d'études peut influencer grandement la manière dont elle est enseignée, pas uniquement aux élèves migrants, mais à l'ensemble des élèves. Comme nous l'avons déjà souligné, la réussite scolaire passe par la maîtrise de la langue d'instruction. Par conséquent, reconnaître la nature transversale de cette matière en faisant d'elle une

([62]) Le Land de Berlin et le Land de Brandebourg partagent le même programme d'études («Programme-cadre pour Berlin et Brandebourg»).

compétence transversale que tous les enseignants doivent enseigner peut significativement aider l'ensemble des élèves à améliorer leurs compétences linguistiques. L'enseignement promouvant les compétences linguistiques dans toutes les matières scolaires est l'une des approches qui se sont révélées les plus efficaces, notamment dans les classes multilingues (Commission européenne, 2017b). Par ailleurs, le développement d'une sensibilité linguistique durant l'étude de matières qui ne se rapportent pas forcément aux langues est bénéfique pour tous les apprenants, et en particulier pour les étudiants bilingues et plurilingues, y compris les élèves migrants. Il contribue à une meilleure compréhension des questions linguistiques, ce qui facilite l'apprentissage des langues et aide l'élève à atteindre un haut niveau de compétence dans toutes les langues qu'il connaît.

La section ci-dessous examine brièvement si la langue d'instruction occupe une place transversale dans le programme d'études et si la sensibilisation linguistique est abordée dans le cadre de cette matière ou si elle est également couverte dans d'autres matières du programme.

Dans tous les systèmes éducatifs, les programmes d'études font de la langue d'instruction une compétence transversale. Cependant, les dimensions linguistiques définies comme transversales varient d'un système à l'autre. Dans la plupart des systèmes éducatifs (Espagne – Comunidad Autónoma de Cataluña, Italie, France, Portugal, Slovénie et Royaume-Uni – Angleterre), l'accent est mis sur le développement des compétences de communication. Les élèves doivent développer leurs compétences linguistiques et apprendre à les utiliser pour communiquer efficacement dans différents contextes et à des fins différentes.

> En Espagne, selon les documents officiels adoptés au niveau national concernant le programme d'études dans l'enseignement primaire, la langue et la communication sont les bases de la construction, de l'acquisition et de la transmission des connaissances. Par conséquent, toutes les matières du programme d'études contribuent au développement des compétences de communication des élèves. De la même manière, le programme d'études pour l'enseignement secondaire établit que les écoles doivent stimuler les compétences de communication dans toutes les matières, celles-ci étant indispensables pour l'acquisition et le développement des compétences de base dans la discipline concernée.
>
> En France, les langues sont considérées comme des instruments clés pour communiquer et réfléchir. C'est pourquoi la maîtrise du français occupe une place prépondérante dans l'ensemble du programme d'études et dans les objectifs d'apprentissage transversaux.
>
> Au Royaume-Uni (Angleterre), les compétences linguistiques sont étroitement associées à l'alphabétisation et tous les enseignants sont censés améliorer la langue parlée, la lecture, l'écriture et le vocabulaire des élèves en tant qu'«aspects à part entière de l'enseignement de chaque matière».

La sensibilité linguistique est une compétence transversale sur l'ensemble du programme d'études en Allemagne (Brandebourg), en Autriche et en Finlande. Dans ces systèmes, l'enseignement de la langue d'instruction vise, entre autres, à sensibiliser les élèves aux composantes linguistiques et au fonctionnement de la langue en tant que structure. En Finlande, la sensibilisation linguistique est en outre considérée comme un aspect essentiel de la culture scolaire, qui fait de chaque école une «communauté consciente de la langue». En l'occurrence, ce concept recouvre divers aspects linguistiques pertinents dans le contexte scolaire: il souligne l'importance capitale de la langue pour l'apprentissage, l'interaction et la coopération, ainsi que pour la construction des identités et la socialisation.

> En Allemagne (Brandebourg), les autorités supérieures chargées de l'éducation ont élaboré un programme de base pour l'enseignement des langues dans toutes les matières (*Basiscurriculum Sprachbildung*). Selon ce programme, les élèves doivent être capables, par exemple, d'expliquer la signification de mots, y compris de termes techniques, sur la base de modèles de morphologie lexicale, ainsi que de comparer des mots et des phrases dans différentes langues (langue maternelle, langues étrangères apprises et langues régionales).

Puisque la sensibilisation linguistique en tant que concept trouve son origine dans une tradition de recherche mettant en évidence les similitudes et les différences entre les langues, il n'est pas surprenant que ces trois systèmes éducatifs envisagent l'apprentissage conscient de la nature de la langue et de son rôle pour les êtres humains dans une perspective multilingue. Par exemple, les objectifs d'apprentissage consistent notamment à apprendre aux élèves à apprécier différentes langues (Autriche et Finlande) et à les sensibiliser aux différences et aux similitudes linguistiques (Allemagne – Brandebourg, Autriche et Finlande).

Plusieurs autres systèmes éducatifs ont inclus la sensibilisation linguistique dans leur programme, non pas comme un thème ou une compétence transversale à toutes les matières, mais comme une dimension présente dans certaines disciplines. En Espagne (Comunidad Autónoma de Cataluña) et en Slovénie, la sensibilisation linguistique est un thème transversal à toutes les matières du programme se rapportant aux langues, tandis qu'en France, au Portugal, en Suède et au Royaume-Uni (Angleterre), elle se limite principalement à la langue d'instruction.

> En Slovénie, tous les programmes d'enseignement des langues étrangères ainsi que du latin et du grec citent, parmi les objectifs d'apprentissage, le développement des compétences linguistiques, l'appréhension des ressources propres à différents systèmes linguistiques et la compréhension des règles pragmatiques, sociolinguistiques et rhétoriques de chaque langue.

Le rôle de l'enseignant dans la mise en œuvre du programme d'études est sans aucun doute crucial. Aussi, lorsque le programme définit les compétences de communication ou la sensibilisation linguistique comme des thèmes ou compétences transversaux, l'un des principaux défis consiste à impliquer tous les enseignants – et pas seulement ceux qui enseignent la langue d'instruction. Pour ce faire, il convient d'instaurer une coopération efficace entre les professeurs de langue et ceux des autres matières.

> En Espagne (Comunidad Autónoma de Cataluña), des documents officiels soulignent la nécessité d'établir des mécanismes de coopération entre les enseignants des matières linguistiques et non linguistiques. Ces enseignants doivent collaborer de manière à enseigner un contenu linguistique considéré comme prioritaire et, à ce titre, faciliter les progrès des élèves vers la réalisation des objectifs linguistiques définis dans le programme d'études.

Dans tous les systèmes éducatifs, les autorités supérieures chargées de l'éducation reconnaissent que tous les enseignants, y compris ceux qui enseignent des matières ne se rapportant pas à la langue, ont un rôle à jouer dans l'enseignement de la langue d'instruction. Dans certains pays, comme la France et la Finlande, le programme d'études national précise spécifiquement que chaque enseignant (France) ou chaque adulte (Finlande) doit être un modèle linguistique pour tous les élèves. Dans d'autres, comme en Italie, tous les enseignants de matières ne se rapportant pas à la langue sont fortement encouragés à accorder une attention particulière à la dimension linguistique de leur matière, notamment aux termes les plus abstraits ou spécialisés de la discipline qu'ils enseignent. Au Royaume-Uni (Angleterre), tous les enseignants sont invités à améliorer la langue parlée, la lecture, l'écriture et le vocabulaire de l'ensemble des élèves en tant qu'aspects à part entière de l'enseignement de chaque matière. Pour les élèves pour qui l'anglais est une langue supplémentaire, les enseignants sont censés prévoir des activités pour les aider à améliorer leur anglais.

Plus précisément, en Autriche, où le programme d'études reconnaît le caractère central de la langue d'instruction en tant que matière à part entière, les directives officielles pour la formation initiale des enseignants (*PädagogInnenbildung NEU*) énoncent clairement l'obligation pour tous les enseignants de contribuer à l'enseignement de la langue d'instruction. Par ailleurs, tous les enseignants autrichiens ont également accès à des activités de formation professionnelle continue (FPC) pour renforcer leurs compétences en matière d'enseignement conscient des langues. Il en va de même pour les enseignants finlandais.

II.2.2. Enseignement de la langue maternelle

Le paradigme monolingue, qui prévaut dans la plupart des écoles publiques européennes, est un héritage du processus de construction des nations (Busch, 2011). En effet, dans la plupart des cas, ce processus s'est appuyé, entre autres, sur l'utilisation exclusive d'une langue commune dans la vie publique. Bien qu'une majorité de pays européens reconnaissent officiellement des langues régionales ou minoritaires au sein de leurs frontières à des fins juridiques ou administratives, la grande majorité de ces pays n'ont en fait qu'une seule langue nationale (Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2017b). Aussi, les systèmes d'éducation ont été (et sont toujours) des acteurs clés dans la promotion de cette langue commune à travers le pays.

Ce paradigme monolingue est cependant de plus en plus mis à l'épreuve, les sociétés européennes étant de plus en plus diversifiées sur les plans linguistique et culturel en conséquence des migrations et de la mondialisation (voir également le chapitre «Contexte»). Par ailleurs, l'augmentation des possibilités de voyage et les nouvelles technologies permettent aux personnes issues de l'immigration d'entretenir des liens plus étroits avec leur famille, leur langue maternelle et leur culture d'origine.

Les travaux universitaires entrepris par plusieurs chercheurs (Thomas & Collier, 1997; Cummins, 2001; Garcia, 2009) ont constamment démontré que la prise en considération des réalités linguistiques et culturelles des élèves avait des effets positifs sur leur bien-être et leur degré de réussite à l'école, notamment par rapport à la langue d'instruction. Comme l'affirme Cummins (2001, p. 19), «rejeter la langue d'un enfant à l'école revient à rejeter l'enfant lui-même». Les recherches menées par Thomas et Collier (1997) ont montré que l'apprentissage des langues maternelles dans le cadre de programmes bilingues permettait aux élèves d'acquérir la langue d'instruction plus rapidement, même si cela supposait moins de temps d'enseignement pour celle-ci, une partie du temps consacré à l'apprentissage des langues étant utilisée pour l'enseignement de la langue maternelle.

La figure I.3.5 présentée dans la partie I du présent rapport montre que les autorités supérieures chargées de l'éducation ne recommandent l'enseignement de la langue maternelle que dans une minorité de systèmes éducatifs en Europe (13 systèmes). Par ailleurs, il s'agit rarement d'un droit que les élèves migrants peuvent revendiquer et, lorsque c'est le cas, celui-ci est soumis à des conditions (voir la figure I.3.6). La section ci-dessous va au-delà de ces considérations de base en abordant les deux questions suivantes:

- Quels sont les principaux objectifs de l'enseignement de la langue maternelle selon les documents officiels émis par les autorités supérieures chargées de l'éducation?
- Ces autorités proposent-elles des lignes directrices concernant l'évaluation initiale des élèves, le programme d'études ou la formation des enseignants en rapport avec l'enseignement des langues maternelles?

Les réponses à ces questions aideront à brosser un tableau relativement complet de la politique de chaque système éducatif dans ce domaine. L'objectif ultime est d'évaluer dans quelle mesure ces politiques reconnaissent la dimension multilingue des sociétés européennes, en favorisant l'apprentissage de toutes les langues, et plus particulièrement des langues maternelles des élèves migrants.

Objectifs de l'enseignement de la langue maternelle

La présente analyse s'appuie sur un modèle d'éducation multilingue mis au point par Busch (2011). Ce modèle a toutefois été simplifié et modifié afin de s'adapter aux caractéristiques propres à l'enseignement de la langue maternelle. L'enseignement de la langue maternelle peut servir trois objectifs principaux:

Figure II.2.2: Principaux objectifs de l'enseignement de la langue maternelle

Objectif 1	Objectif 2	Objectif 3
Faciliter l'enseignement de la langue dominante, qui, dans ce contexte, est la langue d'instruction	Aider les élèves migrants à maintenir le contact avec leur langue/culture et à acquérir la lecture et l'écriture	Favoriser le bilinguisme et le plurilinguisme chez tous les apprenants

Trois systèmes éducatifs (France, Portugal et Royaume-Uni – Angleterre) ne possèdent pas de politiques spécifiques émises par les autorités supérieures concernant l'enseignement de la langue maternelle. Cela ne signifie pas pour autant que les langues maternelles sont totalement absentes de l'école. Au contraire, dans ces trois systèmes, on attend des enseignants qu'ils emploient différentes méthodes pour introduire les langues des élèves migrants dans l'enceinte de la classe. Cependant, l'enseignement de la langue maternelle est avant tout utilisé pour aider les élèves migrants à maîtriser la langue d'instruction (objectif 1).

En France, les autorités supérieures chargées de l'éducation recommandent des approches pédagogiques qui impliquent d'utiliser en classe les langues maternelles des élèves migrants. Les enseignants peuvent par exemple adopter une approche comparative des langues afin de mettre en évidence certains points de grammaire pertinents pour la langue française.

Au Portugal, les autorités supérieures chargées de l'éducation recommandent aux enseignants d'élaborer des glossaires pouvant couvrir plusieurs matières du programme. Ces glossaires devraient avant tout aider les élèves à apprendre les matières en question.

Par ailleurs, en France et au Royaume-Uni (Angleterre), les élèves peuvent passer des tests nationaux dans certaines des langues parlées par les élèves migrants à la maison. Ces langues sont toutefois considérées comme «étrangères» aux fins des livres de cours et des tests.

> Au Royaume-Uni (Angleterre), des tests nationaux facultatifs sont organisés dans des langues telles que l'urdu, le persan, l'arabe, le polonais, etc. Ces tests conduisent à l'obtention de titres académiques [certificats généraux de l'enseignement secondaire (GCSE) et A-Levels]. Les élèves peuvent passer ces tests indépendamment de tout enseignement de ces langues dans l'école qu'ils fréquentent.

Dans presque tous les autres systèmes éducatifs (Allemagne – Brandebourg, Espagne – Comunidad Autónoma de Cataluña, Italie, Autriche, Slovénie et Suède), les documents officiels mettent l'accent sur «la préservation et la promotion de la langue maternelle des élèves migrants» (objectif 2). Ces documents soulignent également le rôle que cet enseignement joue dans le développement des compétences interculturelles des élèves migrants. L'accent est principalement mis sur l'acquisition de connaissances et la compréhension de leurs langue et culture d'origine. En définitive, ce type d'enseignement vise à aider les élèves migrants à construire leur identité (multiculturelle) et facilite ainsi leur intégration au sein de l'école.

En Autriche et en Suède, non seulement l'apprentissage de la langue maternelle est considéré comme une base essentielle pour l'enseignement de la langue d'instruction ou d'autres langues, mais il fait également partie intégrante du processus éducatif dans son ensemble. En d'autres termes, il est considéré comme contribuant à la réussite des élèves migrants et, plus globalement, à leur bien-être à l'école.

L'objectif 3 prend comme point de départ le plurilinguisme de chaque école et de ses élèves. La Finlande est le seul pays où l'enseignement des langues maternelles est considéré comme contribuant à favoriser le bilinguisme et le multilinguisme pour tous les apprenants. Dans ce pays, les autorités supérieures chargées de l'éducation s'inspirent de la diversité culturelle et linguistique dans laquelle les écoles évoluent. Toutes les langues présentes au sein de l'établissement sont donc valorisées et utilisées; elles se rapportent toutes à la culture de l'école. Le programme favorise le multilinguisme et vise à développer la conscience linguistique des élèves.

Enseignement de la langue maternelle à l'école

Cette brève sous-section se concentre sur deux aspects liés à l'enseignement de la langue maternelle dans les écoles: l'évaluation initiale du niveau de compétence des élèves migrants dans leur langue maternelle et le programme d'études défini pour l'enseignement de cette langue.

Comme nous l'avons déjà signalé, seule la Suède a défini une procédure d'évaluation globale (voir également la section II.3.2 sur l'évaluation initiale pour répondre aux besoins globaux des élèves migrants) comprenant une évaluation des compétences dans la langue maternelle. Dans les autres pays, soit les compétences des élèves dans leur langue maternelle ne font l'objet d'aucune évaluation lors de l'entrée à l'école (Allemagne – Brandebourg, Espagne – Comunidad Autónoma de Cataluña, France, Portugal, Slovénie, Autriche et Royaume-Uni – Angleterre), soit la responsabilité de cette évaluation est confiée aux enseignants et aux écoles (Italie et Finlande).

En général, les autorités supérieures chargées de l'éducation élaborent des programmes d'études pour les différentes matières enseignées à l'école. Ce n'est toutefois pas souvent les cas lorsqu'il est question de l'enseignement des langues maternelles. Dans trois pays seulement (Autriche, Suède et Finlande), les autorités supérieures chargées de l'éducation ont élaboré un programme spécifique pour l'enseignement des langues maternelles. Ces programmes partent du principe que les élèves ont une certaine connaissance préalable des langues en question, qui ne sont donc pas considérées comme des langues étrangères. En théorie, toutes les langues maternelles sont susceptibles d'être enseignées. En Autriche, par exemple, 26 langues maternelles ([63]) ont été enseignées dans les écoles du pays en 2015/2016. En Finlande, rien que

([63]) Albanais, arabe, bosniaque/croate/serbe, bulgare, chinois, dari, espagnol, français, grec, hongrois, italien, kurde/kurmanci, népalais, pachtou, persan, polonais, portugais, romani, roumain, russe, slovaque, slovène, somali, tchèque, tchétchène, turc.

durant le semestre d'automne 2017, 57 langues ([64]) ont été enseignées dans les écoles fondamentales et secondaires supérieures générales du pays.

Dans les systèmes éducatifs où il n'existe pas de programme spécifique pour l'enseignement de la langue maternelle, les enseignants peuvent, en fonction de la langue enseignée, utiliser du matériel pédagogique mis à leur disposition par les autorités éducatives (Allemagne – Brandebourg) ou les programmes conçus pour l'enseignement de ces langues en tant que langues étrangères, comme le portugais en Espagne (Comunidad Autónoma de Cataluña) ou les langues de l'ancienne Yougoslavie et des pays voisins en Slovénie.

En Espagne (Comunidad Autónoma de Cataluña), les écoles sont invitées à élaborer un plan dans lequel elles doivent définir comment elles entendent encourager l'apprentissage des langues et cultures présentes au sein de la communauté scolaire. Par ailleurs, les autorités éducatives catalanes encouragent les écoles à dispenser un enseignement de la langue maternelle dans le cadre de ce plan afin de stimuler l'apprentissage de la troisième langue (après le catalan et l'espagnol).

Formation et disponibilité des professeurs de langue maternelle

Les enseignants sont clairement la clé d'un enseignement efficace des langues maternelles dans les écoles, comme ils le sont généralement lorsqu'il s'agit d'atteindre des objectifs éducatifs. Dans la pratique, en ce qui concerne la formation initiale des enseignants, les pays dispensant un enseignement de la langue maternelle peuvent être divisés en deux catégories. Le premier groupe comprend les systèmes éducatifs où les professeurs de langue maternelle proviennent pour la plupart de l'étranger, et plus précisément des pays où les langues enseignées sont parlées. Ils ont donc reçu leur formation initiale d'enseignant dans ces pays. C'est notamment le cas de l'Espagne (Comunidad Autónoma de Cataluña) et de l'Italie, où une coopération s'est établie avec des pays étrangers afin d'organiser l'enseignement de langues particulières.

> En Espagne (Comunidad Autónoma de Cataluña), depuis l'année 2016/2017, l'arabe, le roumain et le portugais peuvent être choisis comme matières facultatives dans l'enseignement secondaire. Ces langues font partie du programme d'études à la suite d'accords de collaboration conclus entre l'Espagne et d'autres pays. L'Italie a conclu des accords similaires avec la Roumanie, la Chine et le Maroc.

Dans le deuxième groupe de systèmes éducatifs (Allemagne – Brandebourg, Autriche, Slovénie, Suède et Finlande), les professeurs de langue maternelle ont des profils différents en matière de qualifications et d'origines: ils peuvent venir de l'étranger ou être des migrants de première ou de deuxième génération, éduqués et formés en Europe.

Des possibilités de FPC pour les professeurs de langue maternelle sont régulièrement proposées ou soutenues par les autorités supérieures chargées de l'éducation en Allemagne (Brandebourg), en Autriche, en Slovénie, en Suède et en Finlande.

> En Autriche, depuis 2012, le programme national «*Muttersprachlicher Unterricht: Erstsprache unterrichten im Kontext von Migration*» («Enseignement de la langue maternelle: enseigner les premières langues dans le contexte de la migration») a été proposé à quatre reprises: trois fois à l'école supérieure de formation des enseignants de Vienne et une fois dans le cadre d'une initiative conjointe organisée par les écoles supérieures de formation des enseignants de Haute-Autriche, de Linz et de Salzbourg. Ce cours s'étend sur quatre semestres et vaut 30 crédits ECTS.

En Espagne (Comunidad Autónoma de Cataluña) et en Italie, la fourniture de ce type d'enseignement relève généralement de la responsabilité des institutions compétentes des pays d'origine des professeurs de langue maternelle, où les langues en question sont parlées.

La disponibilité de professeurs de langue maternelle peut vraiment poser problème. Cela s'explique souvent par le nombre élevé de langues maternelles qui peuvent potentiellement être enseignées dans tout le pays et, dans le même temps, par le nombre limité d'élèves qui, dans chaque école, souhaitent ou ont le droit de

([64]) Albanais, allemand, amharique, anglais, arabe, arménien, assyrien, bengali, birman, bosniaque, bulgare, chinois, danois, dari, espagnol, estonien, français, grec, hébreux, hindi, hongrois, igbo, indonésien, islandais, italien, japonais, karen, kinyarwanda, kurde, lituanien, mongol, néerlandais, népalais, norvégien, pachtou, pasay, persan, philippin, polonais, portugais, romani, roumain, russe, sami, serbe, siamois, slovaque, somalien, swahili, tamil, tchèque, tchétchène, tigrinya, turc, ukrainien, urdu, vietnamien.

bénéficier d'un tel enseignement. De ce point de vue, les systèmes éducatifs peuvent être répartis en 3 catégories. Dans le premier groupe, qui comprend l'Espagne (Comunidad Autónoma de Cataluña) et l'Italie, l'offre de professeurs de langue maternelle est coordonnée avec les pays qui envoient ces enseignants. Dans le deuxième groupe, qui comprend l'Allemagne (Brandebourg), l'Autriche, la Suède et la Finlande, l'enseignement est organisé par les pouvoirs publics du pays d'accueil soit au niveau local (Suède et Finlande), soit au niveau du Land en Allemagne et en Autriche. Par ailleurs, en Autriche, le ministère fédéral de l'éducation assure un suivi global. La Slovénie fait partie de la troisième catégorie. Dans ce pays, les écoles peuvent demander des fonds publics pour dispenser des cours de langue maternelle. Ces cours sont ensuite organisés par différents acteurs avec le soutien des écoles.

> En Autriche, l'organisation de l'enseignement des langues maternelles et la mise à disposition d'enseignants sont coordonnées par les conseils scolaires de chaque Land de la fédération. Selon le nombre d'élèves, l'enseignement de la langue maternelle peut se dérouler de deux manières: si le nombre d'élèves pour une langue donnée dans une école donnée est élevé, l'enseignement est organisé dans cette école; si le nombre d'élèves est trop faible, alors les élèves de différentes écoles sont regroupés pour recevoir l'enseignement ensemble.

Si les écoles et les programmes d'études jouent un rôle important dans le maintien et le renforcement des compétences en langue maternelle chez les élèves migrants, les parents ont aussi un rôle à jouer dans ce domaine (Commission européenne, 2017b). Ce rôle s'ajoute à leur implication générale et leur contribution dans l'éducation de leurs enfants (voir également la section II.3.4 «Promouvoir une approche globale de l'école pour répondre aux besoins globaux des élèves migrants»).

II.2.3. Éducation interculturelle

L'éducation interculturelle n'est pas un thème nouveau. Le Conseil de l'Europe a joué un rôle pionnier dans son développement et sa promotion sur notre continent. Depuis 1997, le Conseil de l'Europe construit un modèle européen pour le programme interculturel (Campani, 2014). L'Union européenne a elle aussi lancé une série d'initiatives dans ce domaine, comme l'Année du dialogue interculturel (2008) et l'adoption du Livre vert «Migration et mobilité: enjeux et opportunités pour les systèmes éducatifs européens» (Commission européenne, 2008). Plus récemment, en 2015, les ministres nationaux de la culture ont créé un nouveau groupe de coordination sur le dialogue interculturel, axé sur l'intégration des migrants et des réfugiés dans la société grâce aux arts et à la culture. Ce groupe a publié un rapport qui contient 23 recommandations axées sur des thèmes tels que l'émancipation à travers le dialogue interculturel et les arts (Commission européenne, 2017a).

Ces initiatives politiques tentent de répondre aux défis spécifiques, notamment en termes de cohésion sociale, posés par l'accroissement de la diversité au sein des sociétés européennes en résultat des migrations. Le dialogue interculturel est en effet souvent considéré comme un instrument permettant de trouver l'équilibre entre diversité culturelle et cohésion sociale (Faas et al., 2014).

Dans la littérature, «multiculturel» et «interculturel» sont parfois utilisés de façon interchangeable. Certains chercheurs soutiennent que la seule différence entre les deux termes est d'ordre géographique: le terme «multicultural» serait plus souvent utilisé par les chercheurs anglophones, tandis que les chercheurs non anglophones auraient davantage tendance à utiliser le terme «intercultural». D'autres chercheurs, cependant, perçoivent une différence conceptuelle fondamentale entre les deux. «Multiculturel» ferait référence à la nature d'une société, tandis que le terme «interculturel» mettrait l'accent sur l'interaction et le processus (Campani, 2014).

Dans le présent rapport, l'éducation interculturelle est considérée comme un «moyen de créer un espace commun fondé sur la compréhension mutuelle et la reconnaissance des similitudes par le dialogue». Cette définition met l'accent sur l'interaction et l'échange entre personnes de cultures différentes; elle implique un sentiment de respect et d'ouverture au changement. Elle conduit souvent à la transformation de ceux qui participent au processus. Enfin, l'éducation interculturelle souligne la nature dynamique des cultures et remet ainsi en cause toutes les formes de stéréotypes et de xénophobie (Kirova & Prochner, 2015).

Cette section examinera deux aspects essentiels de l'éducation interculturelle: le programme d'études et la formation des enseignants.

L'éducation interculturelle dans le programme d'études

Les dix systèmes éducatifs examinés font tous, d'une manière ou d'une autre, référence à l'éducation interculturelle. La figure I.3.11 dans la première partie du présent rapport donne une image précise des systèmes éducatifs qui ont inscrit l'éducation interculturelle au programme en tant que sujet ou matière. Cependant, des différences importantes peuvent être observées en ce qui concerne les aspects mis en évidence et l'approche préconisée dans les documents officiels, c'est-à-dire s'il s'agit d'un principe général, d'un domaine thématique pluridisciplinaire enseigné dans certaines matières ou d'un sujet principalement abordé dans le cadre d'initiatives et de projets spécifiques.

En Italie et en Suède, l'éducation interculturelle apparaît dans le programme d'études sous la forme d'un principe général. La manière dont elle doit être dispensée dans les écoles n'est cependant pas définie plus en détail. Elle est considérée comme une réponse éducative à la dimension multiculturelle croissante de nos sociétés, qui concerne l'ensemble des élèves.

En Allemagne (Brandebourg), en Espagne (Comunidad Autónoma de Cataluña), en Autriche et en Finlande, l'éducation interculturelle est considérée comme un thème pluridisciplinaire et le programme d'études précise à travers quelles matières les compétences interculturelles devraient être renforcées.

En Allemagne (Brandebourg), en Autriche et en Finlande, l'éducation interculturelle découle de la nécessité pour les jeunes de pouvoir communiquer et interagir avec succès non seulement dans notre monde globalisé, mais aussi dans leur propre environnement culturellement diversifié. L'éducation interculturelle devrait aider les élèves à percevoir, apprécier et procéder à une réflexion critique sur les différences culturelles et les lignes d'action connexes.

> En Finlande, l'éducation doit aider chaque enfant à construire sa propre identité et à devenir un acteur actif dans sa propre culture et communauté, tout en encourageant son intérêt pour les autres cultures. Le programme d'études favorise l'interaction au sein des cultures et entre elles. Les élèves sont encouragés à apprendre à envisager les choses en tenant compte de la situation et des circonstances de vie d'autres personnes. Apprendre ensemble au-delà des frontières de la langue, des cultures, des religions et des croyances crée un cadre propice à une interaction et une communauté authentiques. L'enseignement fondamental devrait aider les élèves à percevoir les cultures comme une progression du passé, du présent et du futur, dans laquelle chacun a un rôle à jouer.
>
> En Autriche, l'éducation interculturelle prépare les jeunes à une interaction sociale dans une société multiculturelle, puisqu'elle leur permet d'acquérir les compétences nécessaires pour engager le dialogue avec des personnes d'autres origines culturelles. Elle est engagée en faveur des droits de l'homme et de l'égalité de tous les êtres humains. Elle aborde également des questions éthiques et interreligieuses, et apporte une contribution importante au développement personnel. L'éducation interculturelle concerne l'ensemble du système scolaire et doit être dispensée par tous les membres du personnel. Elle transmet des connaissances interculturelles, favorise une réflexion critique sur son propre usage de la langue, véhicule une conception dynamique de l'identité et remet en question les stéréotypes. Elle contribue à la lutte contre le racisme.

En Espagne (Comunidad Autónoma de Cataluña), l'éducation interculturelle est considérée comme contribuant à l'intégration scolaire et à la cohésion sociale. Elle repose sur le principe du respect de la diversité linguistique et culturelle. Elle promeut des espaces inclusifs fondés sur l'égalité et la insiste sur la nécessité de partager des valeurs communes, qui favorisent la cohésion dans la société.

> En Espagne (Comunidad Autónoma de Cataluña), l'éducation interculturelle fait partie du cours de «valeurs sociales et civiques» (enseignement primaire) et de «culture et éthique» (enseignement secondaire). Par ailleurs, chaque école est tenue d'élaborer un «projet de cohabitation» pour la réalisation duquel les autorités éducatives lui octroient un certain nombre de ressources et d'outils pédagogiques. Ce projet doit favoriser l'éducation interculturelle à l'école et dans le reste de la communauté.

En France, en Slovénie et au Royaume-Uni (Angleterre), l'éducation interculturelle est enseignée dans le cadre de matières spécifiques, notamment l'éducation à la citoyenneté.

> En France, l'éducation interculturelle est principalement abordée dans deux des cinq domaines du socle commun de connaissances, de compétences et de culture: «la formation de la personne et du citoyen» et «les représentations du monde et de l'activité humaine».

Dans ces domaines spécifiques du programme, les élèves sont censés apprendre à exprimer leurs sentiments et leurs opinions ainsi qu'à respecter ceux des autres. Ils sont également encouragés à réfléchir sur eux-mêmes et sur les autres et à se familiariser avec différentes croyances et façons de penser.

Au Royaume-Uni (Angleterre), le programme d'études national pour l'éducation à la citoyenneté (niveau 4, 14-16 ans) établit que tous les élèves devraient recevoir un enseignement sur «la diversité des identités nationales, régionales, religieuses et ethniques au Royaume-Uni et l'importance du respect et de la compréhension mutuelle».

Enfin, au Portugal, l'éducation interculturelle est principalement mise en avant sous la forme d'initiatives ou d'actions spécifiques entreprises dans le contexte plus large des politiques migratoires, mais élaborées en étroite collaboration avec le ministère de l'éducation. Toutefois, depuis l'année 2018/2019, l'éducation interculturelle s'inscrit dans le cadre du programme de «citoyenneté et développement».

Au Portugal, le «kit de l'école interculturelle» mis au point par le Haut-Commissariat aux migrations en coopération avec d'autres partenaires vise à fournir aux écoles et au personnel enseignant, mais aussi aux familles et aux enfants, une série de ressources (boîtes à outils, livres, brochures, affiches, jeux) en lien avec les questions interculturelles. Dans le cadre de la stratégie nationale d'éducation à la citoyenneté, le cours de «citoyenneté et développement» a été dispensé dans 235 écoles publiques et privées durant l'année scolaire 2017/2018. Depuis l'année 2018/2019, cette matière doit être enseignée dans chaque école. Elle couvre des sujets tels que l'interculturalité et les droits de l'homme.

Outre le programme officiel, les activités périscolaires ont également un rôle à jouer pour promouvoir l'éducation interculturelle dans les écoles. En Allemagne (Brandebourg), en Espagne (Comunidad Autónoma de Cataluña) et en Italie, les autorités supérieures chargées de l'éducation soulignent le rôle de ces activités pour créer des situations d'apprentissage authentiques favorisant l'acquisition de compétences interculturelles. La coopération avec des partenaires extérieurs à l'école peut faciliter la création de ces possibilités d'apprentissage. En Slovénie, les activités périscolaires font partie du programme d'études élargi. Certaines de ces activités visent à favoriser l'éducation interculturelle, notamment en vue d'améliorer l'intégration des élèves migrants.

Éducation et formation des enseignants

Dans toute l'Europe, les établissements d'enseignement supérieur qui dispensent la formation initiale des enseignants (FIE) jouissent d'une grande autonomie dans la conception de leurs cours. Cependant, dans la grande majorité des pays, les autorités supérieures chargées de l'éducation ont élaboré des documents définissant les domaines de compétence ou les compétences spécifiques que les enseignants doivent posséder. La principale utilité des cadres de compétences pour enseignants est donc de définir les compétences qu'un candidat doit avoir acquises à la fin de la FIE. Ils sont moins souvent utilisés dans le contexte de la formation professionnelle continue (FPC). Il convient de souligner que le niveau de détail de ces cadres varie beaucoup d'un système éducatif à l'autre. Certains d'entre eux, par exemple, se contentent d'énumérer une série de domaines de compétence très vastes et génériques, tandis que d'autres fournissent plus de détails sur les compétences, connaissances ou attitudes spécifiques requises (Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2018).

Comme l'indique la figure I.4.3 dans la partie I du présent rapport, dans les dix systèmes éducatifs examinés, à l'exception de la Finlande et de la Suède, le cadre de compétences pour la formation initiale des enseignants comprend des compétences se rapportant à l'éducation interculturelle, comme l'enseignement dans des classes multiculturelles et diversifiées, ou traite de questions générales liées à la lutte contre la discrimination et les préjugés implicites à l'égard des élèves culturellement et linguistiquement diversifiés. En Finlande, un tel cadre n'existe pas, tandis qu'en Suède, les compétences énumérées sont très génériques. Elles concernent par exemple la nécessité pour les enseignants de comprendre différentes populations et cultures, ou encore d'accepter et de respecter la diversité dans tous les domaines de la vie.

Dans les autres pays, les compétences définies par le cadre sont plus directement liées à des questions interculturelles qui sont souvent très larges, mais peuvent également porter sur des sujets très spécifiques. En Allemagne et en Autriche, par exemple, elles se concentrent beaucoup sur les questions «linguistiques», tandis qu'en France, elles concernent principalement les questions relatives à la lutte contre les discriminations.

En Italie, les enseignants doivent se familiariser avec différentes cultures et acquérir les compétences leur permettant de comprendre le contexte culturel des élèves dans toute sa diversité. L'éducation interculturelle en tant qu'approche pédagogique doit être encouragée pendant la FIE.

Les autorités supérieures chargées de l'éducation organisent et soutiennent des activités de FPC sur l'éducation interculturelle dans tous les systèmes éducatifs, à l'exception du Royaume-Uni (Angleterre) (voir également la figure I.4.4). Ces cours sont toutefois facultatifs. Au-delà des formations individuelles, des mesures politiques spécifiques mises en œuvre au Portugal et en Finlande en matière de FPC méritent d'être soulignées.

Au Portugal, en 2006, le Haut-Commissariat aux migrations a créé un réseau composé de 20 formateurs. Ces derniers se tiennent à la disposition des écoles qui souhaitent organiser des sessions de formation sur les questions interculturelles. Ces sessions de formation durent entre quatre et six heures.

En Finlande, en 2018, l'État a financé des activités de FPC axées sur la diversité culturelle. En conséquence, un grand nombre de cours portant sur les compétences interculturelles, la sensibilisation linguistique et la promotion de l'intégration des migrants sont à la disposition des enseignants. Par ailleurs, le ministère de l'éducation a prévu une subvention spéciale pour l'organisation de formations visant spécifiquement l'intégration des demandeurs d'asile et des migrants.

Enfin, la qualité de la formation (initiale et continue) des enseignants dépend pour beaucoup des formateurs qui dirigent les cours et de la manière dont ces cours sont conçus. Des défis spécifiques se posent dans le domaine de l'éducation interculturelle. Les chercheurs ont mis en évidence une contradiction entre les exigences particulières de l'éducation interculturelle et ce que certains spécialistes appellent le cadre performatif de la formation des enseignants (Lanas, 2014). Ce type de cadre tend à confiner les enseignants à des rôles professionnels fixes et ne leur offre donc pas «l'espace nécessaire pour produire des connaissances, ouvertes par nature». Il envisage également les connaissances d'un point de vue neutre sur le plan des émotions (Lanas, 2014, p. 174). Et pourtant, l'éducation interculturelle a besoin d'enseignants capables de remettre en question certaines vérités établies, ouverts au changement, capables d'affronter des problèmes émotionnellement difficiles et de trouver le moyen d'y faire face. Par conséquent, pour être efficaces, les formations proposées doivent atténuer cette contradiction et permettre aux enseignants d'acquérir les compétences et les attitudes spécifiques dont ils ont besoin pour enseigner l'éducation interculturelle.

Résumé

Le présent résumé donne un aperçu des principales conclusions de ce chapitre et met en évidence les systèmes éducatifs ayant adopté les politiques les plus complètes dans chaque domaine thématique: enseignement de la langue d'instruction, enseignement de la langue maternelle et éducation interculturelle (voir la figure II.2.3).

La maîtrise de la langue d'instruction ouvre la porte à d'autres possibilités d'apprentissage à l'école et au-delà. C'est aussi une condition essentielle à une pleine intégration dans la société du pays d'accueil. L'analyse montre que presque toutes les autorités supérieures chargées de l'enseignement ont émis des réglementations/recommandations pour aider les enseignants à évaluer les compétences des élèves migrants nouvellement arrivés dans la langue d'instruction. La Slovénie fait figure d'exception, bien que ce pays ait récemment introduit certaines réglementations pour les élèves du niveau secondaire supérieur.

Deux systèmes éducatifs (Autriche et Royaume-Uni – Angleterre) ont mis en place des politiques très complètes et ambitieuses dans ce domaine: en Autriche, tous les élèves voient leurs compétences en allemand testées dès leur entrée dans le système scolaire; tandis qu'au Royaume-Uni – Angleterre, les compétences en anglais de tous les élèves pour lesquels l'anglais n'est pas la première langue font l'objet d'un suivi régulier (bien que ce suivi ne soit plus obligatoire depuis l'année scolaire 2018/2019).

À l'exception de la France et du Royaume-Uni – Angleterre, toutes les autorités supérieures chargées de l'enseignement ont élaboré un programme pour l'enseignement de la langue d'instruction en tant que deuxième langue. En Finlande, ce programme est destiné aux élèves dont la langue maternelle n'est ni le suédois ni le finnois et qui ont besoin d'un tel enseignement, tandis qu'en Suède, ce programme est

accessible à un groupe d'élèves plus large, mais également en fonction des besoins. Dans ces deux pays, ces élèves peuvent suivre ce programme tout au long de leur scolarité. Ils obtiennent un certificat à la fin de leur scolarité, comme pour n'importe quelle autre matière.

Dans les dix systèmes éducatifs, les programmes reconnaissent la nature transversale de la langue d'instruction. La sensibilisation linguistique est une compétence transversale sur l'ensemble du programme d'études en Allemagne (Brandebourg), en Autriche et en Finlande. On la retrouve comme thème transversal à toutes les matières se rapportant aux langues en Espagne (Comunidad Autónoma de Cataluña) et en Slovénie, tandis qu'en France, au Portugal, en Suède et au Royaume-Uni (Angleterre), elle figure dans le programme relatif à l'enseignement de la langue d'instruction.

Les résultats ci-dessus montrent que l'Allemagne (Brandebourg), l'Autriche, la Finlande et la Suède ont adopté plusieurs mesures politiques en ce qui concerne l'apprentissage de la langue d'instruction, qui tentent de répondre plus spécifiquement aux besoins des élèves migrants (voir la figure II.2.3):

- un programme spécifique pour l'enseignement de la langue d'instruction en tant que deuxième langue, en Finlande pour les élèves dont la langue maternelle n'est ni le suédois ni le finnois, en Suède pour un groupe plus large, mais, dans les deux cas, réservé aux élèves qui ont besoin d'un tel enseignement. Ces élèves peuvent suivre ce programme tout au long de leur scolarité;
- une évaluation initiale systématique des compétences dans la langue d'instruction; et
- la prise en considération de la nature transversale de la langue d'instruction avec une place importante réservée à la sensibilisation linguistique (Allemagne – Brandebourg, Autriche et Finlande).

Tous les systèmes éducatifs à l'exception de la France, du Portugal et du Royaume-Uni (Angleterre) possèdent des politiques spécifiques concernant l'enseignement de la langue maternelle. L'analyse montre que dans presque tous ces systèmes, l'objectif principal est d'aider les élèves migrants à maintenir le contact avec leur langue et leur culture et à renforcer les compétences de lecture et d'écriture. La Finlande se distingue par le fait qu'elle est le seul pays où l'enseignement de la langue maternelle se déroule dans un contexte éducatif où le bilinguisme ainsi que le plurilinguisme sont encouragés pour l'ensemble des apprenants.

Dans seulement trois pays (l'Autriche, la Finlande et la Suède), les autorités supérieures chargées de l'éducation ont élaboré un programme pour l'enseignement des langues maternelles. En ce qui concerne l'évaluation, seules les écoles suédoises sont tenues de suivre une procédure complète qui comprend l'évaluation des compétences des élèves migrants dans leur(s) langue(s) maternelle(s).

Dans la pratique, les professeurs de langue maternelle viennent de l'étranger et ont donc suivi une formation d'enseignant dans leur pays d'origine (Espagne – Comunidad Autónoma de Cataluña et Italie). Ailleurs (Allemagne – Brandebourg, Autriche, Slovénie, Suède et Finlande), les professeurs de langue maternelle peuvent venir de l'étranger ou être nés et avoir été formés dans le pays où ils enseignent. Dans ces cinq systèmes éducatifs sauf un, la mise à disposition des professeurs de langue maternelle est organisée par les autorités publiques du pays d'accueil au niveau local (Suède et Finlande) ou au niveau du Land en Allemagne – Brandebourg et en Autriche. En Slovénie, les écoles peuvent demander des fonds publics pour dispenser des cours de langue maternelle. Ces cours sont ensuite organisés par différents acteurs avec le soutien des écoles.

En ce qui concerne le domaine politique susmentionné, trois pays se distinguent (voir la figure II.2.3): l'Autriche, la Finlande et la Suède. Dans ces trois pays, les autorités supérieures chargées de l'éducation ont élaboré un programme pour l'enseignement des langues maternelles et les autorités publiques s'assurent de la disponibilité des professeurs correspondants, parmi lesquels certains sont formés dans le pays où ils enseignent. Par ailleurs, en Suède, la procédure d'évaluation initiale comprend l'évaluation des compétences des élèves dans leur langue maternelle. En Finlande, l'enseignement de la langue maternelle fait partie d'une politique éducative globale qui favorise le bilinguisme et le plurilinguisme pour tous.

L'**éducation interculturelle** apparaît dans le programme d'études national dans tous les systèmes éducatifs à l'exception du Portugal, où elle est encouragée par le biais d'un certain nombre d'initiatives et de projets mis en place partout dans le pays. Depuis 2018/2019, elle est toutefois devenue partie intégrante du programme national. En Italie et en Suède, il s'agit d'un principe général qui guide l'ensemble du programme.

En Allemagne (Brandebourg), en Espagne (Comunidad Autónoma de Cataluña), en Autriche et en Finlande, l'éducation interculturelle est enseignée en tant que thème interdisciplinaire et les matières dans le cadre desquelles il convient de l'aborder sont précisées dans le programme d'études. Enfin, en France, en Slovénie et au Royaume-Uni (Angleterre), l'éducation interculturelle est enseignée dans le cadre de matières spécifiques, notamment l'éducation à la citoyenneté.

Le cadre de compétences pour la formation initiale des enseignants comprend des compétences se rapportant à l'éducation interculturelle dans tous les systèmes éducatifs à l'exception de la Finlande (qui n'a pas de cadre de compétences) et de la Suède. Les compétences mentionnées sont généralement assez larges, mais certaines se concentrent sur des sujets spécifiques, comme les questions liées à la discrimination. Dans tous les systèmes éducatifs, à l'exception du Royaume-Uni (Angleterre), des activités de FPC sont organisées ou soutenues par les autorités supérieures. Celles-ci couvrent de nombreux aspects de l'éducation interculturelle. En 2018, la Finlande a financé des activités de FPC axées sur la diversité culturelle. Les enseignants ne sont toutefois obligés de suivre ces cours dans aucun des neuf systèmes éducatifs concernés.

Les résultats ci-dessus montrent que les dix systèmes éducatifs ont tous inclus l'éducation interculturelle dans leurs programmes. Cependant, elle semble occuper une position plus forte en **Allemagne (Brandebourg)**, en **Espagne (Comunidad Autónoma de Cataluña)**, en **Autriche** et en **Finlande** (voir la figure II.2.3), puisque dans ces systèmes éducatifs, l'éducation interculturelle est enseignée en tant que thème transversal à toutes les matières du programme et est encouragée soit dans le cadre des compétences pour les FIE, soit par le biais de la FPC.

Figure II.2.3: Politiques visant à laisser de la place à la diversité dans les écoles, enseignement primaire, enseignement secondaire général et EFPI (CITE 1-3), 2017/2018

Systèmes éducatifs avec:	Enseignement de la langue d'instruction	Enseignement de la langue maternelle	Éducation interculturelle
des politiques complètes	DE (Brandebourg), AT, FI, SE	AT, FI, SE	DE (Brandebourg), ES (Cataluña), AT, FI
des politiques dans certains domaines	ES (Cataluña), FR, IT, PT, SI, UK-ENG	DE (Brandebourg), ES (Cataluña), IT, SI	FR, IT, PT, SE, SI, UK-ENG
aucune réglementation/recommandation émanant d'autorités supérieures		FR, PT, UK-ENG	

Source: Eurydice.

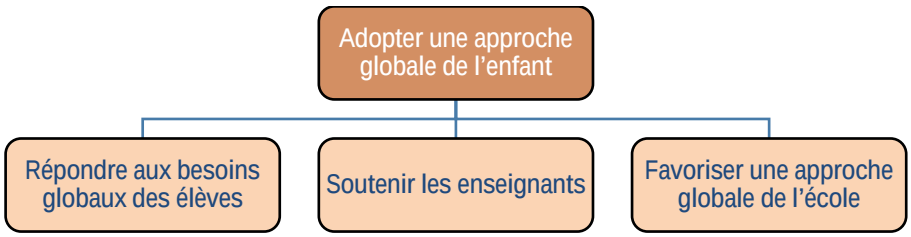
II.3: ADOPTER UNE APPROCHE DE L'ENSEIGNEMENT ET DE L'APPRENTISSAGE QUI TIENT COMPTE DE L'ENFANT DANS SA GLOBALITÉ

L'objectif de ce chapitre est d'examiner si les approches adoptées par les dix systèmes éducatifs européens sélectionnés pour favoriser l'intégration des élèves issus de l'immigration dans les écoles tiennent compte de l'enfant dans sa globalité. Il s'agit d'envisager les élèves de manière complète, c'est-à-dire d'examiner leurs besoins pédagogiques mais aussi sociaux et émotionnels dans certains domaines clés (voir la figure II.3.1).

Le chapitre commence par un bref aperçu de la littérature académique en ce qui concerne l'importance d'adopter une approche globale de l'enfant en vue de créer des conditions optimales d'apprentissage. L'analyse qui suit examine si les réglementations et les recommandations des autorités supérieures abordent les besoins socio-émotionnels des élèves migrants dans les domaines de l'évaluation initiale et du soutien pédagogique.

Nous regarderons ensuite si les autorités chargées de l'éducation encouragent les enseignants à adopter une approche globale de l'enfant et si elles leur proposent une formation dans ce domaine. Enfin, nous nous intéresserons à ce que disent les réglementations et les recommandations à propos du rôle des directeurs d'école et de l'implication des parents et de la communauté locale dans une approche globale de l'école visant à répondre aux besoins globaux des élèves migrants.

Figure II.3.1. Introduire l'approche globale de l'enfant dans les écoles.



Source: Eurydice.

II.3.1. Créer des conditions d'apprentissage optimales

De nombreuses recherches universitaires soulignent le fait que, dans un environnement obnubilé par l'amélioration des résultats scolaires, en particulier en lecture, en mathématiques et dans d'autres matières principales, les besoins globaux des apprenants – qu'ils soient issus de l'immigration ou autochtones – ne sont peut-être pas pleinement reconnus. Selon ces études, la croissance et le développement des enfants et des jeunes, y compris leur développement scolaire, ne peuvent être pleinement réalisés sans tenir compte de leurs besoins non académiques (Hamilton, 2013; Slade & Griffith, 2013; Krachman, LaRocca & Gabrieli, 2018).

L'hypothèse de base qui sous-tend cette affirmation – qui est en accord avec la pyramide des besoins d'Abraham Maslow (1943) – est que les élèves sont plus susceptibles de s'impliquer dans l'école, d'agir en fonction des objectifs et des valeurs de l'école, d'acquérir des compétences sociales, de contribuer à la vie de l'école de la communauté au sens large et de réussir sur le plan scolaire lorsque leurs besoins physiologiques (nourriture, eau, abri, etc.) et psychologiques (sécurité, appartenance, estime de soi, etc.) fondamentaux sont satisfaits (Slade & Griffith, 2013). En termes de politiques et de pratiques éducatives, cela implique l'adoption d'une approche holistique de l'éducation – souvent appelée «approche globale de l'enfant» dans la littérature. Il s'agit de créer des environnements d'apprentissage qui favorisent non seulement les aptitudes et les connaissances académiques, mais aussi les compétences sociales et émotionnelles de chaque élève (ibid.).

De nombreuses études attestent des avantages d'une telle approche. Les résultats montrent systématiquement que les élèves dotés de solides compétences socio-émotionnelles obtiennent de meilleurs résultats scolaires (p. ex. Durlak et al., 2011; Farrington et al., 2012; Basch, 2015; Gabrieli, Ansel & Krachman, 2015). Même si l'on tient compte d'autres facteurs influant sur les résultats scolaires, tels que le

statut socioéconomique, il est prouvé que des compétences sociales accrues au cours des premières années ont une valeur prédictive élevée par rapport au taux de réussite scolaire (Jones, Greenberg & Crowley, 2015). Les compétences socio-émotionnelles ne sont pas seulement déterminantes pour la réussite scolaire, elles sont également corrélées à des taux d'emploi et des salaires plus élevés, ainsi qu'à des taux plus faibles de toxicomanie, de harcèlement et de criminalité (p. ex. Durlak et al., 2011; Moffit et al., 2011; Voight, Austin & Hanson, 2013; Jones, Greenberg & Crowley, 2015).

L'application d'une approche de l'enseignement et de l'apprentissage qui tient compte de l'enfant dans sa globalité est bénéfique pour tous les élèves. Cette approche vise non seulement à garantir que chaque enfant est «en bonne santé, en sécurité, impliqué, soutenu et stimulé», mais elle est également la plus appropriée pour favoriser les compétences transversales des élèves, telles que la collaboration, le travail d'équipe, la résolution de problèmes ou l'esprit critique (Slade & Griffith, 2013). Les élèves issus de l'immigration peuvent particulièrement tirer profit de cette approche (Hamilton, 2013). Ceux-ci peuvent être confrontés à un certain nombre de difficultés, par exemple en raison de leur vécu migratoire, des éventuelles barrières linguistiques, culturelles et sociales, d'entraves à la pleine participation à l'école ou d'hostilité au sein du pays d'accueil (Nilsson & Bunar, 2016; Trasberg & Kond, 2017; voir également l'introduction du présent rapport). Ces expériences peuvent avoir d'importantes répercussions sur le bien-être des élèves, lequel est à son tour directement lié à leurs progrès scolaires (Hek, 2005).

Ainsi, s'il est essentiel de mettre l'accent sur le développement des compétences linguistiques des élèves migrants et sur la promotion de leur apprentissage en général, il est tout aussi important de veiller à leur bien-être social et émotionnel afin de créer des conditions optimales pour l'apprentissage. L'objectif doit être de trouver le juste équilibre entre les matières principales du programme, d'une part, et la valorisation du développement personnel et social ainsi que des attitudes positives, d'autre part (Hamilton, 2013).

Certaines études sur les politiques et les pratiques en la matière montrent que des efforts doivent encore être consentis pour atteindre cet équilibre. Les écoles se concentrent souvent sur les problématiques linguistiques et émotionnelles; cependant, elles accordent moins d'attention aux besoins pédagogiques des élèves migrants dans d'autres domaines du programme (Arnot & Pinson, 2005). D'autres études critiquent l'attention portée aux expériences traumatisantes des élèves migrants au détriment de leurs besoins éducatifs (Nilsson & Bunar, 2016). De plus, les modèles de «résilience», qui visent à renforcer les capacités autoprotectrices, sociales et émotionnelles des élèves plutôt que de se concentrer sur leurs problèmes, se révèlent plus efficaces (Cefai, 2008).

Dans une étude britannique sur les politiques et les pratiques des autorités locales eu égard à l'éducation des élèves migrants, Arnot et Pinson (2005) ont défini un modèle holistique qui reconnaît la complexité des besoins pédagogiques, sociaux et émotionnels des élèves migrants. Ce type de modèle utilise des politiques ciblées pour remédier à tout handicap éducatif auquel sont confrontés les élèves migrants. Il peut s'agir d'un enseignement différencié ou d'un soutien individualisé qui tienne compte du bien-être socio-émotionnel des élèves. Des systèmes de soutien sont mis en place pour répondre à tous les aspects des différents besoins.

Par ailleurs, il s'est avéré que l'«approche globale de l'école» était un facteur important pour répondre aux besoins globaux des élèves migrants. Celle-ci suppose notamment l'engagement des directeurs d'école à fournir un soutien global pour faciliter l'intégration des élèves issus de l'immigration dans leur établissement, ainsi que la participation des parents ou tuteurs des élèves et d'autres acteurs concernés dans la communauté locale (Taylor & Sidhu, 2012). En adoptant cette approche globale, les écoles peuvent accroître leur engagement auprès de la communauté scolaire et sont plus à même de réaliser des progrès durables.

Les établissements scolaires qui favorisent une approche globale de l'enfant et de l'école, c'est-à-dire une approche où les besoins de toutes les parties prenantes sont pris en considération et satisfaits, sont les plus susceptibles de parvenir à une bonne intégration des élèves migrants (Hamilton, 2013). Pour ce faire, il est nécessaire d'élaborer un plan rigoureux pour s'assurer que ces principes sont au cœur des politiques et des pratiques éducatives. Autrement dit, pour être efficaces et durables, les changements doivent être complets et systémiques (Slade & Griffith, 2013).

II.3.2. Répondre aux besoins globaux des élèves migrants

Évaluation initiale

L'un des instruments clés pour commencer à comprendre les différents besoins des élèves en matière d'apprentissage est l'évaluation (voir également les figures I.2.5 et I.2.6, la figure I.3.8 et la section II.2.1 sur l'évaluation initiale dans la langue d'instruction). Pour les élèves issus de l'immigration, et en particulier ceux qui viennent d'arriver dans le pays d'accueil et qui font leur entrée dans le système éducatif, le recensement précoce de leurs connaissances et compétences constitue un outil pédagogique particulièrement important. Il permet aux écoles d'aider ces élèves à développer leur potentiel actuel et donc d'élargir leurs possibilités en matière d'éducation (Nilsson & Bunar, 2016). De plus, une évaluation approfondie et continue des progrès et des besoins de développement de chaque élève permet de garantir l'adéquation des réponses pédagogiques (Popov & Sturesson, 2015).

La prévalence des matières principales et des compétences de base dans les examens nationaux et internationaux a conduit les écoles à accorder une importance excessive à ces connaissances et compétences dans leur enseignement au détriment des besoins globaux des élèves. Pour être complète et globale, l'évaluation initiale et continue des élèves migrants doit couvrir des matières variées ainsi que les aspects socio-émotionnels – si nécessaire et dans la mesure du possible avec l'aide de professeurs de langue maternelle (Krachman, LaRocca & Gabrieli, 2018).

Parmi les dix systèmes éducatifs examinés, quatre (Espagne – Comunidad Autónoma de Cataluña, Portugal, Suède et Finlande) prennent en considération les problématiques scolaires et non scolaires dans leurs réglementations/recommandations sur l'évaluation initiale des élèves migrants nouvellement arrivés. La Suède est, par ailleurs, le seul pays où les procédures d'évaluation initiale sont obligatoires:

> En Suède, l'évaluation initiale des connaissances et des compétences des élèves migrants nouvellement arrivés est systématique dans l'enseignement obligatoire depuis 2016. À cette fin, l'Agence nationale suédoise pour l'éducation fournit des outils d'évaluation couvrant trois aspects: 1) la langue et l'expérience, les intérêts et les attentes des élèves, selon la perception et la description de l'élève et de ses parents ou tuteurs; une attention particulière est également accordée aux questions et problèmes d'ordre émotionnel, tels que le syndrome de stress post-traumatique; 2) les connaissances des élèves en lecture et en calcul; et 3) les connaissances des élèves dans 15 des matières prévues dans l'enseignement obligatoire.

En Espagne (Comunidad Autónoma de Cataluña), au Portugal et en Finlande, il n'existe pas de procédures strictes pour l'évaluation initiale des élèves migrants nouvellement arrivés. Toutefois, les documents officiels exigent que les questions non scolaires soient prises en considération dans une certaine mesure:

> Par exemple, lorsque des élèves issus de l'immigration entrent dans le système éducatif portugais, un premier entretien doit être mené pour évaluer les aspects verbaux et non verbaux (par exemple, les expressions du visage ou le langage corporel). Cette évaluation initiale doit également se fonder sur des observations informelles du comportement de l'élève à l'école (en classe, dans la cour de récréation et à la cantine) lors de ses interactions avec les enseignants et les pairs. De plus, une évaluation sociolinguistique doit être effectuée sur la base des réponses fournies par les parents ou tuteurs dans un formulaire à remplir. Ce dernier vise à récolter un large éventail de données, notamment sur le parcours scolaire antérieur de l'élève, ses difficultés d'apprentissage, ses habitudes en matière d'étude, etc.
>
> En Finlande, l'évaluation initiale n'est abordée que de manière très générale. La procédure concrète à suivre pour réaliser cette évaluation est définie au niveau local. En ce qui concerne les aspects socio-émotionnels, les élèves migrants qui suivent l'enseignement primaire et secondaire obligatoire reçoivent le soutien nécessaire pour leur permettre de réaliser leur potentiel d'apprentissage. Lors de l'examen et de la planification de ce soutien, les résultats de toute autre évaluation et de tout soutien déjà fourni antérieurement sont pris en considération. Sur cette base, un programme d'apprentissage peut être élaboré et intégré dans le plan d'intégration culturelle de l'élève. Au niveau secondaire supérieur général, un plan individuel d'aide sociale est mis en œuvre en coopération avec les élèves, c'est-à-dire en tenant compte de leurs souhaits et de leurs opinions sur les mesures et les solutions qui concernent leur bien-être.

En France, tant les compétences linguistiques que les compétences dans d'autres matières principales comme les mathématiques sont testées dans le cadre de l'évaluation initiale. Ce n'est toutefois pas le cas en ce qui concerne les aspects non scolaires.

En Allemagne (Brandebourg), en Italie et en Autriche, les documents officiels précisent que l'évaluation initiale des élèves migrants nouvellement arrivés doit porter sur leurs compétences dans la langue d'instruction. Les connaissances des élèves dans d'autres matières ou leur bien-être socio-émotionnel n'entrent pas en ligne de compte. Au Royaume-Uni (Angleterre), les compétences en anglais langue étrangère constituaient le seul domaine évalué en 2017/2018. Toutefois, depuis le début de l'année scolaire 2018/2019, cette évaluation n'est plus obligatoire.

Enfin, et comme déjà mentionné au chapitre II.2, l'évaluation initiale des élèves migrants nouvellement arrivés dans le système éducatif n'est pas du tout évoquée dans les documents officiels en Slovénie. Pour placer les élèves dans la classe appropriée, les écoles tiennent compte de toute la documentation disponible ainsi que de l'âge des enfants, et elles peuvent évaluer les connaissances et les compétences préalables des élèves comme bon leur semble. Cependant, depuis l'année scolaire 2018/2019, les jeunes sous protection internationale qui souhaitent intégrer l'enseignement secondaire supérieur mais ne peuvent justifier de leur niveau d'éducation sont soumis à une évaluation initiale dans la langue d'instruction.

En ce qui concerne l'évaluation continue, outre un soutien général en faveur de l'évaluation des élèves, les autorités supérieures des dix systèmes éducatifs fournissent également un soutien spécifique (tel que des directives ou des outils d'évaluation) pour l'évaluation des élèves migrants. Toutefois, l'évaluation des compétences linguistiques est partout mise en avant (voir également la section II.2.1 sur l'évaluation initiale dans la langue d'instruction). L'Espagne (Comunidad Autónoma de Cataluña) est le seul système éducatif où, outre l'attention portée aux compétences linguistiques, les documents officiels concernant l'évaluation continue mentionnent également d'autres aspects sociaux de l'intégration:

> En Espagne (Comunidad Autónoma de Cataluña), des directives ainsi que des activités et du matériel de FPC sont proposés aux enseignants pour l'évaluation continue des compétences des élèves migrants dans la langue d'instruction. En outre, les enseignants peuvent également bénéficier de l'assistance d'équipes de soutien spécialisées dans les questions liées aux langues, à l'interculturalité et à la cohésion sociale (ELIC). Ces équipes aident les enseignants et les écoles à gérer la diversité des élèves ainsi qu'à communiquer et interagir avec les familles.

Soutien pédagogique

Une fois que les élèves migrants ont été évalués, les écoles ont pour mission d'apporter l'apprentissage et le soutien nécessaires pour répondre aux besoins détectés. Pour assurer la progression scolaire des élèves migrants, les écoles doivent trouver le juste équilibre entre la mise à disposition de contenus intellectuellement stimulants et la fourniture du soutien dont les élèves ont besoin pour progresser régulièrement et renforcer leurs connaissances et leurs compétences (Nilsson & Axelsson, 2013).

Les résultats de recherches antérieures montrent qu'en termes de contenu d'apprentissage, les classes préparatoires offrent généralement un apprentissage et un soutien intensif des langues, de la lecture et de l'écriture. Mais lorsqu'on accorde trop d'importance à l'enseignement des langues, les élèves ne sont pas suffisamment stimulés et n'ont qu'un accès très limité, voire inexistant, au programme scolaire classique (Nilsson & Bunar, 2016; voir aussi la figure I.3.1).

Cependant, les élèves migrants qui sont directement et pleinement intégrés dans les classes ordinaires peuvent également être confrontés à des difficultés. Même dans ce cas, une focalisation étroite sur les difficultés linguistiques peut entraîner une perte de temps considérable en ce qui concerne l'apprentissage d'autres contenus d'enseignement (ibid.). De plus, cette approche peut s'avérer particulièrement problématique lorsque les élèves migrants ne bénéficient pas d'un soutien suffisant car les enseignants ont une connaissance limitée des besoins des apprenants d'une langue étrangère, ou simplement en raison du manque de ressources disponibles pour soutenir les nouveaux arrivants qui ne parlent pas bien la langue d'instruction au sein des classes ordinaires (Nilsson & Bunar, 2016). L'absence de structures de soutien pédagogique et social dans le système traditionnel risque, à son tour, de laisser les élèves livrés à eux-mêmes, ce qui peut alimenter un «paradigme du déficit» qui met l'accent sur les problèmes des élèves migrants et les rend responsables de leur échec scolaire (Nilsson & Axelsson, 2013).

En fait, dans leurs réglementations/recommandations, les dix systèmes éducatifs précisent que le soutien pédagogique apporté aux élèves issus de l'immigration doit se poursuivre une fois que ceux-ci sont pleinement intégrés dans l'enseignement classique. Toutefois, les approches diffèrent dans la mesure où, dans certains systèmes éducatifs, l'aide disponible ne cible pas spécifiquement les élèves migrants, mais est accessible à tous les élèves. Par ailleurs, cette aide spécifique couvre également les besoins non académiques dans seulement deux systèmes éducatifs.

Dans l'ensemble des dix systèmes, le soutien pédagogique pour les élèves ayant des besoins d'apprentissage supplémentaires se concentre en particulier sur des méthodes d'enseignement et d'apprentissage différencié ou individualisé. En outre, les documents officiels de cinq systèmes éducatifs (Espagne – Comunidad Autónoma de Cataluña, France, Italie, Portugal et Slovénie) mettent en avant des mesures de soutien pédagogique ciblant spécifiquement les élèves issus de l'immigration. Cependant, les aspects de l'apprentissage qui vont au-delà de la dimension cognitive ne figurent explicitement dans les documents officiels qu'en Espagne (Comunidad Autónoma de Cataluña) et seulement de manière implicite au Portugal:

> En Espagne (Comunidad Autónoma de Cataluña), les documents officiels précisent que les élèves migrants peuvent, si nécessaire, bénéficier de mesures de soutien pédagogique supplémentaires, comme un soutien linguistique individualisé, un programme adapté à leurs besoins d'apprentissage particuliers (avec du matériel et des outils d'évaluation spécifiques) et un soutien socio-émotionnel. Le processus visant à déterminer les mesures à appliquer comporte trois étapes: la planification (fondée sur les connaissances antérieures, les compétences et les besoins d'apprentissage), l'accompagnement (en apportant le soutien et la motivation nécessaires) et l'évaluation des résultats en fonction des objectifs pédagogiques établis.
>
> Au Portugal, les documents officiels encouragent les stratégies de soutien pédagogique en groupe pour tous les élèves ayant des difficultés d'apprentissage. Les élèves issus de l'immigration suivent le programme de portugais langue étrangère dans le cadre d'un plan de travail individuel et à l'occasion de cours de langues supplémentaires. Par ailleurs, des groupes d'écoles qui comptent un grand nombre d'élèves migrants proposent des dispositifs de soutien pédagogique qui sont soutenus par le programme Régions éducatives d'intervention prioritaire (TEIP) et le Programme national pour la promotion de la réussite scolaire (PNPSE). Les mesures mises en place varient en fonction des besoins de chaque école, mais comprennent souvent un soutien de la part d'équipes pluridisciplinaires composées de psychologues, de travailleurs sociaux, de médiateurs interculturels et d'autres spécialistes.

En Italie et en Slovénie, les mesures de soutien pédagogique préconisées se concentrent principalement sur les aspects académiques. Elles incluent toutefois une certaine forme de soutien social apporté par des pairs, un mentor ou des auxiliaires d'enseignement.

> Des documents officiels en Italie et en Slovénie soulignent l'importance des expériences d'éducation par les pairs – en Italie, avec l'aide d'élèves de deuxième génération (dont les parents sont nés à l'étranger) en tant que tuteurs et guides pour les nouveaux arrivants – ainsi que celle de l'accompagnement et du tutorat intergénérationnel.

Enfin, en Allemagne (Brandebourg), en Autriche, en Finlande, en Suède et au Royaume-Uni (Angleterre), les mesures de soutien pédagogique préconisées, qui se concentrent également sur des approches différenciées ou individualisées, ne visent pas particulièrement les élèves migrants, mais plutôt tous les élèves ayant des difficultés d'apprentissage.

Outre le soutien pédagogique apporté en classe, un soutien périscolaire peut s'avérer utile pour assurer une progression dans l'apprentissage et le développement des élèves migrants (Nilsson & Bunar, 2016). Sur les dix systèmes éducatifs, seulement cinq (Espagne - Comunidad Autónoma de Cataluña, France, Italie, Slovénie et Suède) fournissent quelques orientations en la matière. Dans tous ces cas, il est recommandé de recourir à des activités périscolaires pour favoriser l'intégration des élèves issus de l'immigration. Toutefois, la dimension sociale des activités périscolaires n'est mise en évidence qu'en Espagne (Comunidad Autónoma de Cataluña), en Italie et en Suède.

> En Espagne, les documents officiels au niveau national encouragent le recours à des activités périscolaires comme un élément essentiel favorisant l'intégration des élèves migrants, même si les écoles sont généralement autonomes dans ce domaine. Par ailleurs, dans la Comunidad Autónoma de Cataluña, les «Projets éducatifs locaux» (*Plans Educatius d'Entorn*) visent à garantir que les écoles et les autorités locales travaillent ensemble pour favoriser la cohésion sociale, la cohabitation et la réussite scolaire dans le

contexte périscolaire. Les populations les plus défavorisées (y compris de nombreux élèves issus de l'immigration) sont particulièrement visées, notamment par la participation des élèves, de leurs familles et de la communauté locale.

En Italie, les directives officielles encouragent plus généralement l'organisation d'activités périscolaires en lien avec les langues et l'apprentissage pour les élèves issus de l'immigration. Il s'agit notamment d'activités de tutorat et de mentorat, de soutien pédagogique et de conseil, d'activités sportives ainsi que d'actions impliquant les familles des élèves.

En Suède, les documents officiels soulignent l'importance des activités périscolaires pour le développement linguistique et l'intégration des élèves migrants grâce à l'interaction avec leurs pairs.

La Slovénie met davantage l'accent sur des cours après l'école pour l'aide aux devoirs et les cours de remédiation.

Enfin, en Allemagne (Brandebourg), en Autriche, au Portugal, en Finlande et au Royaume-Uni (Angleterre), les documents officiels ne mentionnent pas d'activités périscolaires pour les élèves issus de l'immigration; en d'autres termes, les écoles sont totalement autonomes sur cette question.

Bien-être socio-émotionnel

Lorsqu'on favorise une approche de l'intégration scolaire des élèves issus de l'immigration qui tient compte de l'enfant dans sa globalité, il est tout aussi important de soutenir le renforcement des compétences sociales et émotionnelles des élèves que de développer leurs compétences linguistiques et leurs connaissances en général. Les compétences sociales et émotionnelles peuvent améliorer la capacité des enfants et des jeunes à gérer leurs émotions et leurs relations, à résoudre des problèmes et à faire face aux difficultés. Il s'agit de compétences personnelles essentielles qui favorisent le bien-être et la santé mentale. Les enfants et les jeunes qui ont renforcé leurs compétences sociales et émotionnelles peuvent plus facilement se contrôler, entrer en relation avec les autres, résoudre les conflits et se sentir bien dans leur peau et dans le monde qui les entoure.

L'enseignement des compétences sociales et émotionnelles peut renforcer la résilience des élèves migrants et ainsi avoir des répercussions positives sur leur santé mentale et leur bien-être, leur sociabilité et leurs résultats scolaires (Durlak et al., 2011; Roffey, 2016). Des mesures de soutien psychosocial, telles qu'un accompagnement ou des services thérapeutiques, peuvent être mises en œuvre dans les écoles en vue de favoriser le bien-être socio-émotionnel de ces élèves et de résoudre tout problème potentiel (Trasberg & Kond, 2017).

Pour soutenir le renforcement des compétences sociales et émotionnelles des élèves migrants et prévenir tout problème psychosocial, sept des dix systèmes éducatifs examinés préconisent que ces questions soient abordées dans les écoles dans le cadre du programme d'études. Les trois exceptions sont l'Allemagne (Brandebourg), l'Italie et la Suède.

Dans les sept systèmes éducatifs qui abordent cette question, les documents officiels pertinents ciblent l'ensemble des élèves, y compris ceux issus de l'immigration. En ce qui concerne l'approche pédagogique, les compétences sociales et émotionnelles sont abordées de la manière la plus exhaustive en Finlande, où elles sont considérées comme une compétence transversale à enseigner dans l'ensemble du programme de l'enseignement primaire et secondaire obligatoire:

En Finlande, les compétences sociales et émotionnelles font partie des objectifs généraux et des sujets transversaux pour tous les élèves, y compris ceux issus de l'immigration. Durant leurs années dans l'enseignement fondamental, les élèves ont l'occasion d'assumer la responsabilité de leur travail personnel et collectif. Ils renforcent leurs compétences émotionnelles et sociales en apprenant à apprécier l'importance des relations humaines et de l'attention portée aux autres. Ils acquièrent également des compétences personnelles, notamment l'autodiscipline, la gestion du temps, la reconnaissance de symboles clés liés à la sécurité et à la vie privée, et la capacité à poser ses limites personnelles.

Le renforcement des compétences sociales et émotionnelles est également un objectif général en Espagne (Comunidad Autónoma de Cataluña) et en Slovénie. De plus, ces deux systèmes éducatifs ont intégré ces compétences dans les programmes d'études par le biais de certaines matières:

En Espagne, la législation nationale sur l'éducation confie aux autorités des communautés autonomes chargées de l'éducation la mission de mettre en place les moyens nécessaires pour permettre à tous les élèves de se développer au maximum sur les plans

personnel, intellectuel, social et émotionnel. Aussi, la loi catalane sur l'éducation dispose que l'un de ses principes est de renforcer «la formation intégrale des capacités intellectuelles, éthiques, physiques, émotionnelles et sociales de tous les élèves afin de leur permettre de développer pleinement leur personnalité». Le renforcement des compétences émotionnelles et sociales des élèves est inclus dans les programmes de l'enseignement primaire et secondaire obligatoire, en particulier dans les domaines de l'éducation aux valeurs, des langues, des arts et de l'éducation physique. Les principaux objectifs pédagogiques sont les suivants: aider les élèves à reconnaître leurs émotions et leurs sentiments et à améliorer leurs capacités de réflexion et de raisonnement afin de guider leurs attitudes éthiques; aider les élèves à entretenir des relations respectueuses avec les autres et à résoudre les conflits par le dialogue.

De même, en Slovénie, l'un des objectifs de l'enseignement fondamental est de favoriser une approche coordonnée du développement cognitif, émotionnel et social des élèves. De plus, le renforcement des compétences sociales et émotionnelles se fait par l'intermédiaire de certaines matières. Par exemple, au niveau primaire, grâce aux matières «Apprendre à connaître l'environnement» et «Société», les élèves apprennent à s'exprimer et à acquérir des compétences cognitives, émotionnelles et sociales, notamment la pensée logique et critique, des stratégies efficaces de résolution de problèmes, etc. Au niveau secondaire, le cours «Éducation à la citoyenneté et éthique» leur permet de découvrir l'individu en tant qu'être social, son rôle et ses responsabilités au sein de différentes communautés, comment résoudre les dilemmes sociaux et éthiques, etc.

En France, en Autriche, au Portugal et au Royaume-Uni (Angleterre), le renforcement des compétences sociales et émotionnelles des élèves reste un objectif général de l'éducation et les écoles doivent mettre en place les moyens appropriés pour l'atteindre.

Par exemple, en France, au début de l'année scolaire 2016/2017, un programme d'éducation à la santé a été instauré pour tous les niveaux d'enseignement. Ce programme couvre trois dimensions principales: le renforcement des compétences psychosociales dans le cadre du socle commun de connaissances et de compétences, la prévention des risques tels que les comportements de dépendance, ainsi que la promotion de la santé et du bien-être. Les compétences pratiques que les élèves doivent acquérir comprennent la prise de décision, l'esprit critique, la conscience de soi, mais aussi l'empathie envers les autres, la gentillesse, la gestion du stress et des émotions, ainsi que la résolution de problèmes sans agressivité ni violence, mais plutôt par des moyens d'expression, de communication et de discussion.

Outre les mesures générales prises par certains systèmes éducatifs pour encourager tous les élèves, y compris ceux issus de l'immigration, à acquérir des compétences sociales et émotionnelles, certains élèves sont également susceptibles d'avoir besoin de services d'un soutien psychosocial thérapeutique (voir aussi la figure I.3.13). Quatre des dix systèmes éducatifs étudiés (Espagne – Comunidad Autónoma de Cataluña, Autriche, Finlande et Suède) ont mis sur pied des services de ce type, ouverts à tous les élèves qui en ont besoin, mais avec une attention particulière accordée aux besoins spécifiques des élèves issus de l'immigration. Selon les réglementations/recommandations adoptées par les autorités supérieures de ces quatre systèmes éducatifs, les écoles doivent tenir compte, entre autres, des besoins psychosociaux qui peuvent résulter du processus de migration, y compris d'éventuelles expériences traumatisantes, et elles doivent garantir l'accès à des services médicaux, psychologiques et psychosociaux.

Dans les quatre systèmes éducatifs, des spécialistes tel que des conseillers pédagogiques, des psychologues, des travailleurs sociaux, etc. sont chargés d'évaluer les besoins sociaux et émotionnels des élèves migrants afin de favoriser leur bien-être général et de fournir le soutien psychosocial nécessaire:

En Espagne (Comunidad Autónoma de Cataluña), le soutien psychosocial est assuré par des équipes spécialisées dans les questions liées aux langues, à l'interculturalité et à la cohésion sociale (ELIC) et par des équipes spécialisées en conseil et en orientation psychopédagogique (EAPS) qui travaillent en étroite collaboration avec les écoles.

De même, en Autriche, des équipes interculturelles mobiles (MIT) travaillent sous la responsabilité du ministère fédéral de l'éducation aux côtés des psychologues scolaires, des écoles, des enseignants, des parents et des élèves pour soutenir la mise en œuvre de mesures préventives, la mise en réseau et la fourniture de conseils. En outre, au cours de l'année scolaire 2017/2018, 85 travailleurs sociaux supplémentaires ont été affectés aux écoles d'enseignement obligatoire afin de répondre à leurs besoins. Ces professionnels élaborent des mesures de soutien psychosocial spécifiques à l'école, en collaboration avec la direction.

En plus de ces ressources humaines, les autorités supérieures chargées de l'éducation en Autriche et en Finlande préconisent l'utilisation de ressources spécifiques dans le cadre du soutien psychosocial aux élèves migrants:

En Autriche, une plate-forme en ligne a été créée à l'intention des conseillers psychosociaux. Elle fournit une série de liens internet ainsi que des informations et du matériel en rapport avec les besoins de soutien psychosocial des enfants et des jeunes demandeurs d'asile. Les autorités supérieures chargées de l'éducation ont également édité deux brochures qui recensent tous les programmes de soutien psychosocial disponibles qui sont particulièrement adaptés à cette population.

De même, l'Agence nationale finlandaise pour l'éducation a élaboré un guide à l'intention des élèves demandeurs d'asile, qui se concentre sur leur bien-être et sur les moyens disponibles pour les aider dans leur vie quotidienne et dans leur apprentissage.

En Slovénie et au Portugal, le soutien psychosocial ne cible pas spécifiquement les élèves migrants, mais est disponible pour tous les élèves qui peuvent en avoir besoin.

En Slovénie, toutes les écoles disposent d'un service de conseil composé de professionnels (psychologues, travailleurs sociaux, pédagogues sociaux, etc.). Les conseillers scolaires sont chargés d'accompagner tous les élèves (y compris les élèves migrants), les enseignants, les parents et la direction de l'école sur diverses questions, notamment la vie et les obligations scolaires, la culture scolaire, le climat général et l'ordre, le développement physique, personnel et social des élèves, la formation et l'orientation professionnelle (transition).

De même, au Portugal, chaque groupement d'écoles dispose de psychologues scolaires capables d'intervenir et d'accompagner les élèves en ce qui concerne les questions psychosociales. En outre, les groupements d'écoles engagés dans le programme Régions éducatives d'intervention prioritaire (TEIP) élaborent un plan d'amélioration pluriannuel selon les directives du ministère de l'éducation. Les plans doivent recenser tous les élèves qui risquent d'échouer ou de quitter l'école prématurément (y compris ceux issus de l'immigration) et des mesures locales (de préférence préventives) doivent être prises. Un soutien est assuré par des équipes multidisciplinaires composées de psychologues, de travailleurs sociaux, de médiateurs interculturels et d'autres spécialistes.

En France, en Italie et au Royaume-Uni (Angleterre), les documents officiels n'abordent pas la question du soutien psychosocial des élèves migrants. Néanmoins, ils contiennent quelques références au soutien psychosocial qui devrait être apporté aux mineurs non accompagnés.

Enfin, en Allemagne, il n'existe pas de recommandations ou d'exigences concernant la fourniture d'un soutien psychosocial aux élèves (issus de l'immigration), mais il existe certaines preuves de pratiques en la matière. Selon le «Rapport de la Conférence permanente sur l'intégration des jeunes réfugiés par l'éducation» de 2016, les services de soutien psychologique ou sociaux dans les écoles et les services de protection de la jeunesse se sont considérablement développés ces dernières années en raison de l'afflux de réfugiés et de la nécessité de fournir un soutien thérapeutique aux enfants et aux jeunes traumatisés par la guerre civile et la fuite.

II.3.3. Aider les enseignants à adopter une approche globale de l'enfant

Après avoir examiné les différents types de politiques et de mesures mises en place pour répondre aux besoins globaux, à savoir les besoins pédagogiques, sociaux et émotionnels, des élèves issus de l'immigration, la question qui se pose est de savoir comment les autorités supérieures chargées de l'éducation aident les enseignants à les mettre en œuvre. Cette section examine comment les enseignants sont formés à cette mission et si des auxiliaires d'enseignement sont disponibles pour les aider.

Les résultats de recherches antérieures menées dans différents pays européens montrent que les enseignants se sentent mal préparés et peu sûrs d'eux lorsqu'ils sont confrontés, au sein d'une même classe, à des élèves d'origines et de langues maternelles différentes (par exemple, Nilsson & Axelsson, 2013; Sinkkonen & Kyttälä, 2014; Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2015; Trasberg & Kond, 2017). Les attentes de plus en plus nombreuses vis-à-vis des enseignants, dans une culture axée sur les performances, peuvent rendre la mission de fournir un soutien individualisé trop astreignante pour certains enseignants, en particulier lorsqu'ils sont confrontés à un grand nombre d'élèves migrants qui ont besoin d'aide. Dans ces circonstances, il existe un risque que les élèves migrants soient considérés comme un fardeau (Hamilton, 2013). Lorsque les besoins des élèves migrants nouvellement arrivés dépassent les capacités de soutien existantes, la situation peut conduire à une frustration des élèves et, dans le pire des cas, à l'abandon et au décrochage scolaire (Nilsson & Axelsson, 2013).

Pour aider les enseignants à répondre efficacement aux différents besoins des élèves, neuf des dix systèmes éducatifs ont élaboré un cadre de compétences pour la formation initiale des enseignants (voir aussi la

figure I.4.3). La Finlande est le seul pays qui ne dispose pas d'un tel cadre. Dans presque tous les autres systèmes éducatifs, les cadres de compétences s'appliquent à tous les enseignants et comprennent au moins une compétence liée au renforcement de la capacité des enseignants à comprendre et à répondre aux différents besoins d'apprentissage des élèves (migrants) – sauf en France, où l'accent est mis sur les professeurs de langues modernes et leurs compétences se rapportant à l'enseignement du français langue étrangère ou deuxième langue.

Dans huit systèmes éducatifs (Allemagne – Brandebourg, Espagne – Comunidad Autónoma de Cataluña, France, Italie, Autriche, Portugal, Slovénie et Royaume-Uni – Angleterre), les cadres de compétences pour la formation initiale des enseignants mentionnent spécifiquement la nécessité d'améliorer les compétences des enseignants pour ce qui est de l'enseignement aux élèves migrants. Mais alors que les cadres de compétences en Allemagne, en Espagne, en Italie, en Autriche et au Royaume-Uni (Angleterre) contiennent une référence assez générale à la nécessité pour les enseignants de se familiariser avec la dimension interculturelle et à la capacité d'enseigner dans des classes diverses et multiculturelles et disparates sur le plan linguistique (voir également la section II.2.3 sur la formation des enseignants), ceux du Portugal et de la Slovénie mettent en évidence des compétences spécifiques qui tiennent également compte des besoins non académiques des élèves migrants:

> Au Portugal, les compétences mises en évidence dans le «profil général de performance professionnelle des enseignants de l'enseignement préscolaire, fondamental et secondaire» soulignent le rôle des enseignants dans la création d'un environnement scolaire inclusif, contribuant à la qualité de l'intégration dans le processus éducatif et garantissant le bien-être des élèves ainsi que le développement de chaque aspect de leur identité individuelle et culturelle. Les enseignants sont également tenus de détecter et de respecter les différences culturelles et personnelles des élèves (et des autres membres de la communauté éducative), tout en valorisant les différentes connaissances et cultures et en luttant contre l'exclusion et la discrimination. En termes d'enseignement et d'apprentissage, les enseignants doivent apprendre à mettre en œuvre différentes stratégies pédagogiques qui facilitent la réussite et l'accomplissement des élèves dans le cadre socioculturel de la diversité et en tenant compte des aspects liés à la vie et aux conditions personnelles, culturelles et sociales des élèves.
>
> En Slovénie, les critères d'accréditation prévus dans les programmes de formation des enseignants font référence à l'acquisition de compétences relatives à la mise en œuvre de missions d'apprentissage individualisées et différenciées efficaces, à la détection des élèves ayant des besoins d'apprentissage supplémentaires et à l'établissement d'une coopération entre les membres du personnel éducatif de façon à répondre à ces besoins. Parmi les autres compétences mentionnées, on trouve la promotion d'un environnement d'apprentissage sûr et stimulant pour les élèves, qui leur donne le sentiment d'être acceptés et appréciés malgré leurs différences, et la capacité d'encourager les élèves à cultiver des attitudes positives en comprenant et respectant les origines sociales, culturelles, linguistiques et religieuses de leurs pairs, ainsi que d'autres circonstances personnelles.

Enfin, en Suède, les cadres de compétences pour la formation initiale des enseignants sont principalement axés sur le renforcement de la capacité des enseignants à comprendre les besoins de tous les élèves, y compris ceux issus de l'immigration, et à utiliser et évaluer des méthodes pédagogiques appropriées, ainsi qu'à encourager et soutenir tous les élèves dans la réalisation des objectifs éducatifs définis.

Les autorités supérieures chargées de l'éducation peuvent également aider les enseignants à améliorer leur capacité à répondre aux différents besoins des élèves issus de l'immigration par le biais d'activités de formation professionnelle continue (FPC) (voir également la figure I.4.4). Huit systèmes éducatifs (Allemagne – Brandebourg, Espagne – Comunidad Autónoma de Cataluña, France, Italie, Autriche, Slovénie, Finlande et Suède) proposent des activités de FPC dans ce domaine. Six d'entre eux (Allemagne – Brandebourg, Espagne – Comunidad Autónoma de Cataluña, Italie, Slovénie, Finlande et Suède) proposent également des activités de FPC qui visent à sensibiliser les enseignants aux besoins socio-émotionnels et pédagogiques des élèves migrants.

> En Allemagne (Brandebourg) et en Finlande, les activités de FPC s'adressent à tous les enseignants. Outre les questions liées à la diversité sociale et culturelle, elles se concentrent sur des sujets tels que les difficultés d'apprentissage et les possibilités de soutien pédagogique, ainsi que sur la prise en charge des élèves migrants ayant subi un traumatisme.
>
> De même, en Espagne (Comunidad Autónoma de Cataluña), les activités de FPC organisées ou soutenues par les autorités supérieures chargées de l'éducation se concentrent sur la diversité, l'inclusion sociale, les compétences linguistiques ainsi que sur le soutien sociolinguistique dans le processus d'accueil et dans les classes ordinaires, c'est-à-dire en tenant compte des éléments personnels, affectifs et sociaux qui influencent l'acquisition et l'apprentissage des langues dans des contextes multilingues.

En Italie, le plan national pour les activités de FPC pour la période 2016-2019 vise à renforcer la capacité des enseignants à encourager le pluralisme religieux, le respect pour tous et l'émancipation. Les activités de FPC proposées se concentrent, entre autres, sur les aspects relationnels, tels que l'amélioration des relations entre les écoles et les familles de migrants ainsi que des relations entre pairs.

En Slovénie et en Suède, outre les compétences générales attendues des enseignants pour assurer la réussite scolaire des élèves migrants nouvellement arrivés, les activités de FPC organisées ou soutenues par les autorités supérieures chargées de l'éducation traitent de la capacité des enseignants à réfléchir sur leurs propres attitudes et approches à l'égard du développement et de l'apprentissage des élèves migrants. En Slovénie, un projet soutenu par l'Union européenne sur l'apprentissage social, émotionnel et interculturel pour les enseignants et les élèves vise à favoriser l'inclusion et à instaurer des environnements d'apprentissage plus tolérants et non discriminatoires pour tous les élèves. En Suède, l'une des activités de FPC a pour objectif d'aider les enseignants à faire face aux effets de toute expérience traumatisante susceptible d'affecter l'apprentissage des élèves.

Les activités de FPC soutenues par les autorités supérieures chargées de l'éducation en France et en Autriche se concentrent toutefois davantage sur les langues, notamment l'évaluation des compétences linguistiques et l'enseignement de la langue d'instruction en tant que deuxième langue. Au Portugal, l'accent est mis principalement sur l'éducation interculturelle (voir également la section II.2.3 sur la formation des enseignants).

La plupart des activités de FPC mentionnées ci-dessus sont accessibles à tous les enseignants et sont facultatives – sauf en Italie, où la participation est obligatoire, et en France, où elle est obligatoire pour tous les enseignants travaillant en classes préparatoires.

Enfin, au Royaume-Uni (Angleterre), il n'existe pas d'activités de FPC spécifiquement organisées ou soutenues par les autorités supérieures chargées de l'éducation dans l'optique de renforcer les compétences des enseignants pour répondre aux besoins d'apprentissage spécifiques des élèves issus de l'immigration.

Outre la formation des enseignants, une autre solution pour aider ces derniers à répondre aux besoins des élèves migrants dans les écoles est la mise à disposition d'auxiliaires d'enseignement (Sinkkonen & Kyttälä, 2014; Trasberg & Kond, 2017). Sur les dix systèmes éducatifs, seule l'Espagne (Comunidad Autónoma de Cataluña) a généralement recours à des auxiliaires d'enseignement. Ces professionnels contribuent à assurer non seulement les progrès scolaires des élèves migrants, mais aussi leur bien-être général à l'école:

En Espagne (Comunidad Autónoma de Cataluña), il existe deux types d'enseignants auxiliaires: les tuteurs d'accueil et les enseignants en soutien linguistique et social. Ces deux types de professionnels ont le même statut que les autres enseignants. Ils travaillent principalement dans les classes préparatoires, où leurs responsabilités comprennent: la coordination des actions relatives à l'évaluation initiale et la préparation de projets éducatifs individualisés pour les élèves migrants nouvellement arrivés; la gestion des classes préparatoires, y compris la détermination des méthodes pédagogiques et didactiques les plus appropriées; l'apport d'un soutien pédagogique; la promotion de l'éducation interculturelle; la coopération avec des spécialistes des services éducatifs et la participation aux réunions des équipes pédagogiques et des groupes d'évaluation en vue de garantir que les besoins des élèves migrants nouvellement arrivés sont pleinement pris en considération. Des enseignants auxiliaires en soutien linguistique et social peuvent être détachés dans les écoles où le pourcentage d'élèves migrants est plus élevé que d'ordinaire, afin d'encourager une approche qui intègre l'apprentissage des langues et des matières. Ces enseignants contribuent à encourager la participation des élèves issus de l'immigration à toutes les activités scolaires et périscolaires et aident les élèves à construire leur identité multiple.

En Slovénie, il n'existe pas de réglementations/recommandations concernant des auxiliaires d'enseignement chargés d'aider les enseignants à soutenir l'intégration des élèves migrants dans l'école. Toutefois, chaque classe de l'enseignement primaire et secondaire se voit assigner un professeur titulaire qui est chargé de coordonner tous les professeurs qui enseignent dans sa classe et d'apporter un soutien pédagogique et général à tous les élèves, notamment en les aidant à s'intégrer sur le plan social.

II.3.4. Favoriser une approche globale de l'école

Outre la formation et le soutien apportés aux enseignants, une approche globale de l'école, associant la direction, les parents/tuteurs et la communauté locale, est essentielle pour répondre aux besoins globaux des élèves issus de l'immigration dans les écoles. Il est largement reconnu qu'une approche globale de l'école est cruciale non seulement pour soutenir les résultats scolaires des élèves, mais aussi pour renforcer leur bien-être général (par exemple, Weare, 2002; Cefai et al., 2014; Hunt et al., 2015).

Les directeurs des établissements peuvent jouer un rôle important dans la promotion d'une approche globale de l'école attentive aux besoins globaux des élèves issus de l'immigration (voir aussi la figure I.4.8). Neuf des dix systèmes éducatifs étudiés évoquent le rôle des directeurs d'école dans leurs réglementations/recommandations ou prévoient des activités de FPC et du matériel de référence spécifiquement à leur intention. Le Royaume-Uni (Angleterre) est le seul système éducatif où l'approche globale de l'école n'est pas abordée par les autorités supérieures chargées de l'éducation par le biais d'activités de FPC ou de directives spécifiques.

La Suède est le seul système éducatif qui accorde une attention toute particulière à la sensibilisation des directeurs d'école aux besoins socio-émotionnels:

> L'Agence nationale suédoise pour l'éducation a collaboré avec *Save the Children* pour élaborer un programme de formation aux soins post-traumatiques (TMO) à l'intention des directeurs d'école et des autres professionnels en contact direct avec les élèves migrants nouvellement arrivés. Ce programme s'appuie sur le rapport du Médiateur des enfants, qui indique que la santé des élèves migrants nouvellement arrivés doit être renforcée en vue de faire face aux problèmes accrus de santé mentale. Par exemple, les expériences traumatisantes qui affectent l'apprentissage des élèves doivent faire l'objet d'un suivi et d'une prise en charge à l'école. À cette fin, 33 programmes de formation ont été organisés en 2018 dans les établissements d'enseignement secondaire supérieur et de l'enseignement obligatoire du pays. Le programme TMO s'appuie sur la mission de l'école consistant à créer un environnement sûr pour l'apprentissage et le développement grâce au soutien des adultes et à des relations constructives. Il permet à l'équipe pédagogique d'acquérir des connaissances et une compréhension accrues des comportements et des approches qui peuvent aider les élèves ayant été exposés à de graves formes de stress, y compris du stress chronique et des expériences traumatisantes.

Les autres systèmes éducatifs mettent l'accent sur d'autres aspects du rôle du directeur d'école. En Autriche et en Finlande, il existe des activités de FPC et du matériel de référence pour renforcer les compétences des directeurs en matière de gestion de la diversité culturelle et, dans le cas de la Finlande, de gestion des écoles multilingues.

En France et en Slovénie, les documents officiels et, dans le cas de la Slovénie, des activités de FPC mettent en avant le rôle de la direction dans l'organisation de la scolarisation des élèves migrants, la valorisation de l'inclusion et la garantie d'un soutien scolaire. Ils soulignent également la responsabilité qu'ont les directeurs d'établir une relation de coopération entre l'école et les parents/familles des élèves migrants. Par ailleurs, en Slovénie, l'École nationale de leadership en éducation organise des réunions et des consultations permettant aux directeurs d'école de discuter, d'échanger des idées et de partager des expériences sur différents sujets, notamment sur l'intégration des enfants migrants.

En Allemagne (Brandebourg), en Espagne (Comunidad Autónoma de Cataluña), en Italie et au Portugal, les documents officiels, les activités de FPC et le matériel de référence destinés aux directeurs d'école accordent une attention particulière à la langue d'instruction et au thème de l'éducation interculturelle.

La participation des parents/tuteurs est aussi importante que le soutien scolaire et toute autre forme de soutien visant à répondre aux divers besoins des élèves issus de l'immigration (Trasberg & Kond, 2017; voir aussi la figure I.3.10). De plus, il a été démontré que l'intégration sociale des parents avait également un effet positif majeur sur les résultats scolaires des enfants ainsi que sur leur adaptation au système scolaire (Sinkkonen & Kyttälä, 2014).

Dans tous les systèmes éducatifs, à l'exception du Royaume-Uni (Angleterre), les réglementations/ recommandations évoquent l'implication des parents des élèves migrants dans l'éducation de leurs enfants. L'implication des parents est plus étendue en Espagne (Comunidad Autónoma de Cataluña) et en Slovénie, où il est recommandé que les écoles et les enseignants collaborent avec les parents non seulement en ce qui concerne le soutien pédagogique, mais également pour les questions psychosociales:

> En Espagne (Comunidad Autónoma de Cataluña), l'autorité chargée de l'éducation fournit un large éventail de guides et d'outils pour aider les écoles à accueillir les familles des élèves migrants nouvellement arrivés. Ces outils comprennent notamment les projets d'accueil à élaborer par chaque école, la lettre d'engagement par laquelle les familles s'engagent à contribuer à l'éducation de leurs enfants et les projets éducatifs individualisés. En outre, les «projets éducatifs locaux» prévoient des activités pour les familles de migrants afin de les soutenir, elles et leurs enfants, dans le processus d'adaptation. Les projets comprennent également des informations sur le système éducatif et des mesures pour encourager les parents à contribuer à la réussite scolaire de leurs enfants.

De plus, le ministère de l'éducation, en collaboration avec le Consortium pour la normalisation linguistique et le ministère du travail, des affaires sociales et de la famille, organise des ateliers axés sur la langue et l'intégration sociale des familles dans le milieu scolaire. Ces ateliers visent à encourager et à améliorer l'apprentissage et l'utilisation de la langue catalane par les parents des élèves nouvellement arrivés. Leur objectif est également d'aider les familles à suivre les progrès de leurs enfants et à participer à la vie quotidienne de l'école, ainsi que de favoriser la cohabitation et la cohésion sociale à l'école. Lorsque c'est nécessaire, un soutien psychosocial est apporté par le biais d'équipes spécialisées dans les questions liées aux langues, à l'interculturalité et à la cohésion sociale (ELIC). Ces équipes aident les enseignants et les écoles à répondre à la diversité des élèves et aux besoins éducatifs particuliers de ceux-ci. Elles apportent également un soutien aux familles. Les équipes de soutien coordonnent leurs actions avec les services sociaux et sanitaires locaux afin d'offrir des soins coordonnés aux élèves et aux familles qui en ont besoin.

En Slovénie, les directives officielles pour l'intégration des élèves migrants insistent sur le fait que les écoles doivent informer les parents de leurs droits et obligations. Elles doivent présenter le système éducatif slovène aux parents et les aider à comprendre ce que l'école attend d'eux. Les parents doivent être invités à participer à la vie et au travail de l'école, se voir offrir la possibilité d'apprendre le slovène en même temps que leurs enfants et être orientés vers les institutions les plus proches qui proposent de tels programmes. Différentes activités visant à nouer des liens (par exemple, leur proposer d'assister avec leurs enfants aux cours d'introduction organisés avant le début de l'année scolaire) devraient également leur être proposées. Par ailleurs, les écoles peuvent proposer des traductions, élaborer et distribuer des brochures, encourager les séances de lecture en famille pour les parents et leurs enfants, permettre leur participation à diverses activités dans l'établissement (présentations de différents métiers, ateliers linguistiques, activités ayant pour thème les coutumes, les traditions, la danse, etc.) et organiser des réunions thématiques pour les enfants et les parents à la bibliothèque. Les directives de programmation du service de soutien précisent que les conseillers scolaires sont chargés d'assurer un travail de conseil pédagogique, psychologique et/ou social. Les conseillers scolaires informent les parents à propos du développement physique, cognitif, social et émotionnel de leurs enfants afin qu'ils soient en mesure de reconnaître différents comportements. Il peut s'agir d'une mesure préventive ou d'une intervention et, si nécessaire, les conseillers peuvent apporter un soutien aux parents également. Ils organisent, coordonnent et animent également des conférences et des ateliers pour les parents sur divers sujets.

En Allemagne (Brandebourg), en Italie, en France et en Autriche, les documents officiels évoquant la participation des parents d'élèves migrants se concentrent principalement sur les questions scolaires, en particulier sur les informations à leur fournir lorsque leurs enfants entrent à l'école. Dans ces quatre systèmes éducatifs, les écoles sont tenues de communiquer aux parents les objectifs pédagogiques généraux et propres à chaque matière. Elles doivent les informer des types de soutien disponibles ainsi que des progrès scolaires de leur enfant. L'objectif est d'encourager les parents à adopter une attitude positive à l'égard de l'éducation de leurs enfants afin d'établir un partenariat entre les écoles et les parents.

Pour faciliter ce processus, les autorités supérieures chargées de l'éducation dans les quatre systèmes éducatifs précités fournissent du matériel, sous la forme de brochures imprimées ou électroniques disponibles dans différentes langues, et recommandent aux écoles de travailler en coopération avec des interprètes ou des médiateurs culturels. En Allemagne, les documents officiels de la Conférence permanente des ministres de l'éducation et de la culture recommandent d'utiliser l'éducation familiale pour renforcer les compétences pédagogiques des parents et pour soutenir toute la famille dans le cadre de la scolarité de leurs enfants.

En France et en Italie, des cours pratiques sont organisés pour aider les parents des élèves migrants à renforcer leurs compétences dans la langue du pays d'accueil et à mieux comprendre comment fonctionne l'école et ce qu'elle attend des élèves et des parents.

Enfin, au Portugal, en Finlande et en Suède, les documents officiels font référence à ce sujet de manière plus générale. Dans ces systèmes éducatifs, il est recommandé que les écoles informent et impliquent activement les parents des élèves issus de l'immigration dans la scolarité de leurs enfants. Au Portugal, les documents officiels ciblent toutes les familles, y compris les parents d'élèves migrants, et les encouragent à participer aux organes directeurs des écoles.

Outre l'importance attachée à l'implication des parents d'élèves migrants dans la scolarité et le développement global de leurs enfants, un autre sujet qui est constamment mis en évidence dans la littérature scientifique est la coopération entre les écoles et les autres professionnels ainsi que les organisations extérieures à l'école, comme les services sociaux et sanitaires, les ONG, les écoles de langues, les sociétés culturelles, etc. (Reakes, 2007; Ricucci, 2008; Sinkkonen & Kyttälä, 2014; Trasberg & Kond, 2017).

Dans cinq des dix systèmes éducatifs étudiés – Allemagne (Brandebourg), Espagne (Comunidad Autónoma de Cataluña), Italie, Portugal et Slovénie –, les autorités supérieures chargées de l'éducation ont adopté des

réglementations/recommandations qui encouragent les écoles et les enseignants à coopérer étroitement avec les membres de la communauté locale pour favoriser l'intégration scolaire des élèves migrants. L'Espagne (Comunidad Autónoma de Cataluña) est le seul de ces systèmes éducatifs qui souligne l'importance de la coopération avec les organisations locales, non seulement en ce qui concerne l'intégration scolaire des élèves migrants, mais également pour répondre à leurs besoins de soutien psychosocial:

> La nécessité de faciliter la coopération entre les différents acteurs de la communauté éducative est établie dans la loi sur l'éducation de la Comunidad Autónoma de Cataluña. Comme expliqué ci-dessus, les «projets éducatifs locaux» encouragent la coopération entre les écoles et la communauté locale dans le but de faciliter l'intégration des élèves migrants et de leurs parents. À cette fin, de nombreuses initiatives sont mises en œuvre, allant de simples mesures de soutien pédagogique à des activités interculturelles telles que des conférences interculturelles, des activités de sensibilisation ouvertes à la communauté éducative, des ateliers de contes visant à refléter la diversité culturelle, des conférences sur la diversité linguistique, etc. Les «projets éducatifs locaux» ont également une fonction importante en ce qui concerne la création de réseaux de professionnels offrant un soutien psychosocial dans le contexte de l'accueil initial des élèves migrants et encourageant la cohabitation et l'inclusion dans les écoles de manière générale.

En Allemagne (Brandebourg), en Italie, au Portugal et en Slovénie, les documents officiels soulignent l'importance de la coopération entre les écoles et la communauté locale pour soutenir l'intégration des élèves migrants, et notamment leur intégration sociale. Dans ces quatre systèmes éducatifs, les écoles sont, par exemple, encouragées à coopérer avec les partenaires de la communauté locale en vue d'élaborer des mesures de soutien linguistique et pédagogique général ainsi que des activités périscolaires (principalement des activités sportives et culturelles) pouvant également impliquer les parents/familles des élèves migrants.

En Autriche et en Finlande, les documents officiels sur la coopération scolaire ne ciblent pas spécifiquement les élèves migrants, mais recommandent plus généralement une coopération entre les écoles et la communauté locale afin d'améliorer la qualité de l'enseignement.

Enfin, en France, en Suède et au Royaume-Uni (Angleterre), il n'existe pas de documents officiels encourageant les écoles et les enseignants à coopérer avec la communauté locale.

Résumé

Le présent résumé donne un aperçu des principales conclusions de ce chapitre et met en évidence les systèmes éducatifs ayant adopté les politiques les plus complètes dans chaque domaine thématique: la nécessité de répondre aux besoins globaux des élèves; la mise en place de mesures pour aider les enseignants à adopter une approche globale de l'enfant; et l'application d'une approche globale de l'école pour répondre aux besoins globaux des élèves migrants (voir la figure II.3.2).

Pour ce qui est de la nécessité de répondre aux besoins globaux des élèves migrants, les résultats montrent qu'en ce qui concerne l'évaluation initiale, les documents officiels en Espagne (Comunidad Autónoma de Cataluña), au Portugal, en Finlande et en Suède favorisent une approche plus holistique couvrant non seulement les aptitudes scolaires (compétences dans la langue d'instruction ainsi que dans d'autres matières), mais aussi les besoins sociaux et émotionnels. Dans la plupart des autres systèmes éducatifs où des documents officiels traitent de l'évaluation initiale des élèves migrants nouvellement arrivés, l'accent est mis sur les compétences des élèves dans la langue d'instruction (Allemagne – Brandebourg, Italie, Autriche et Royaume-Uni – Angleterre, bien que dans cette dernière, l'évaluation des compétences en anglais langue étrangère ne soit plus obligatoire depuis l'année scolaire 2018/2019). En France, les compétences dans d'autres matières principales comme les mathématiques sont également prises en considération.

Lorsque les documents officiels abordent spécifiquement l'évaluation continue des élèves issus de l'immigration, l'accent est presque exclusivement mis sur les compétences linguistiques. L'Espagne (Comunidad Autónoma de Cataluña) est le seul système éducatif où les compétences sociales et interpersonnelles sont également prises en considération.

Outre le soutien pédagogique proposé à tous les élèves ayant des besoins d'apprentissage supplémentaires (notamment par le biais d'un enseignement différencié ou individualisé), les autorités supérieures chargées de l'éducation en Espagne (Comunidad Autónoma de Cataluña), en France, en Italie, au Portugal et en Slovénie préconisent certaines mesures ciblées pour soutenir l'apprentissage et les progrès des élèves issus

de l'immigration. Cependant, seuls l'Espagne (Comunidad Autónoma de Cataluña) et le Portugal abordent des aspects de l'apprentissage qui vont au-delà de la dimension cognitive pour inclure, par exemple, des besoins sociaux et en matière de motivation. En Allemagne (Brandebourg), en Autriche, en Finlande et en Suède, les mesures de soutien pédagogique préconisées ne ciblent pas particulièrement les élèves migrants, mais sont accessibles à tous les élèves ayant besoin d'un tel soutien.

L'apport d'un soutien pédagogique dans le cadre d'activités périscolaires est préconisé par les autorités supérieures chargées de l'éducation en Espagne (Comunidad Autónoma de Cataluña), en France, en Italie, en Slovénie et en Suède. Cependant, seules l'Espagne (Comunidad Autónoma de Cataluña), l'Italie et la Suède mettent en évidence le rôle des activités périscolaires dans l'intégration sociale des élèves migrants.

Les compétences sociales et émotionnelles des élèves migrants apparaissent dans les programmes nationaux de sept systèmes éducatifs. Toutefois, la Finlande est le seul système éducatif où cette compétence est considérée comme une compétence transversale qui doit être enseignée dans l'ensemble du programme. Dans deux systèmes éducatifs (Espagne – Comunidad Autónoma de Cataluña et Slovénie), les compétences sociales et émotionnelles doivent être renforcées dans le cadre de certaines matières, tandis qu'ailleurs, il s'agit d'un objectif général de l'éducation et les écoles doivent mettre en place les moyens appropriés pour l'atteindre (France, Autriche, Portugal et Royaume-Uni — Angleterre).

Le soutien psychosocial en tant que mesure corrective est au minimum abordé dans les documents officiels de tous les systèmes éducatifs, sauf en Allemagne (Brandebourg). Outre le soutien psychosocial dont doivent pouvoir bénéficier tous les élèves, les autorités supérieures chargées de l'éducation en Espagne (Comunidad Autónoma de Cataluña), en Autriche, en Finlande et en Suède ont élaboré des politiques et des mesures pratiques pour garantir que le soutien psychosocial est adapté aux besoins des élèves issus de l'immigration.

Les résultats ci-dessus montrent qu'une approche globale de l'enfant est adoptée dans plusieurs des domaines étudiés par les autorités supérieures chargées de l'éducation en Espagne (Comunidad Autónoma de Cataluña), au Portugal, en Finlande et en Suède (voir la figure II.3.2). En Espagne (Comunidad Autónoma de Cataluña), les besoins sociaux et interpersonnels sont abordés dans les documents officiels sur l'évaluation continue, tandis que les aspects sociaux et liés à la motivation sont couverts par des mesures de soutien pédagogique et des activités périscolaires. Le soutien psychosocial est également adapté aux besoins des élèves issus de l'immigration. Au Portugal, les documents officiels sur l'évaluation initiale soulignent qu'il est important d'évaluer non seulement les compétences scolaires des élèves migrants nouvellement arrivés, mais aussi leur bien-être social et émotionnel, et que cette évaluation devrait être suivie d'un soutien pédagogique pour répondre à l'ensemble de ces besoins. Les documents officiels en Finlande et en Suède soulignent également la nécessité de tenir compte des besoins sociaux et émotionnels lors de l'évaluation initiale. En outre, les deux systèmes éducatifs continuent de soutenir le bien-être socio-émotionnel des élèves issus de l'immigration, soit en valorisant l'enseignement des compétences socio-émotionnelles en tant que compétence transversale (Finlande), soit par l'apport d'un soutien psychosocial ciblé (Finlande et Suède).

La mise en place de formations et de mesures pour aider les enseignants à adopter une approche globale de l'enfant en vue de l'intégration des élèves issus de l'immigration est mentionnée dans le cadre de compétences pour la formation initiale des enseignants dans sept des neuf systèmes éducatifs disposant d'un tel cadre (Allemagne – Brandebourg, Espagne – Comunidad Autónoma de Cataluña, France, Italie, Autriche, Portugal et Slovénie). Une attention particulière est accordée aux compétences nécessaires pour enseigner à des élèves migrants. Toutefois, il n'y a qu'au Portugal et en Slovénie que les cadres de compétences des enseignants tiennent compte des besoins non académiques des élèves migrants. En Suède et au Royaume-Uni (Angleterre), les cadres de compétences pour la formation initiale des enseignants sont principalement axés sur le renforcement de la capacité des enseignants à comprendre les besoins de tous les élèves, y compris ceux issus de l'immigration.

Les autorités supérieures chargées de l'éducation en Allemagne (Brandebourg), en Espagne (Comunidad Autónoma de Cataluña), en Italie, en Slovénie, en Finlande et en Suède organisent ou soutiennent des activités de FPC visant à sensibiliser les enseignants aux besoins tant académiques que sociaux et émotionnels des élèves issus de l'immigration et à renforcer leurs compétences pour y répondre. Ailleurs, les activités de FPC se concentrent sur des domaines plus restreints: les langues en France et en Autriche et l'éducation interculturelle au Portugal.

Des auxiliaires d'enseignement peuvent également être appelés pour aider les enseignants à intégrer les élèves migrants dans leur classe. Toutefois, il n'y a qu'en Espagne (Comunidad Autónoma de Cataluña) que le recours à ces professionnels est systématique. Ceux-ci contribuent à favoriser la prise en considération des besoins globaux des élèves migrants, y compris leurs progrès scolaires et leur bien-être social et émotionnel. En Slovénie, il n'existe pas de réglementations/recommandations concernant le recours aux auxiliaires d'enseignement. Cependant, chaque classe de l'enseignement primaire et secondaire se voit assigner un professeur titulaire qui est aussi chargé d'aider les élèves à s'intégrer socialement dans l'école.

Les résultats ci-dessus montrent globalement que les autorités supérieures chargées de l'éducation en **Allemagne (Brandebourg)**, en **Espagne (Comunidad Autónoma de Cataluña)**, en **Italie**, au **Portugal**, en **Slovénie**, en **Finlande** et en **Suède** renforcent la capacité de leurs enseignants à adopter une approche globale de l'enfant en mettant l'accent sur cet aspect soit dans le cadre des compétences pour la formation initiale des enseignants (Portugal et Slovénie), soit dans des activités de FPC (voir la figure II.3.2). En Espagne (Comunidad Autónoma de Cataluña), on fait également appel à des auxiliaires d'enseignement pour favoriser le progrès scolaire et le bien-être socio-émotionnel des élèves migrants.

Neuf des dix systèmes éducatifs étudiés (à l'exception du Royaume-Uni – Angleterre) abordent le rôle et les responsabilités des directeurs d'école dans le contexte d'une approche globale de l'école pour répondre aux besoins globaux des élèves issus de l'immigration. Ces neuf systèmes éducatifs proposent des activités de FPC dans la même optique. Toutefois, seule la Suède préconise une formation spécifique pour les directeurs d'école afin de les sensibiliser davantage à la situation des élèves qui souffrent de problèmes psychosociaux après avoir été exposés à une situation de stress ou à un traumatisme grave.

La collaboration avec les parents ou familles des élèves est essentielle pour assurer la bonne intégration des élèves migrants, ce qui est expressément reconnu dans les documents officiels de tous les systèmes éducatifs, sauf au Royaume-Uni (Angleterre). L'implication des parents est plus étendue en Espagne (Comunidad Autónoma de Cataluña) et en Slovénie, où il est recommandé que les écoles et les enseignants collaborent avec les parents non seulement sur les questions d'éducation, mais aussi en vue de répondre à l'ensemble des besoins sanitaires, sociaux et émotionnels qui peuvent influer sur le développement et les progrès scolaires des élèves.

Enfin, toujours dans l'optique de répondre aux besoins globaux des élèves issus de l'immigration, les documents officiels en Allemagne (Brandebourg), en Espagne (Comunidad Autónoma de Cataluña), en Italie, en Autriche, au Portugal, en Slovénie et en Finlande encouragent les écoles à collaborer avec d'autres professionnels et des organisations locales (par exemple, les services sociaux et sanitaires, des ONG, etc.). Cependant, seule l'Espagne (Comunidad Autónoma de Cataluña) souligne l'importance de cette collaboration pour améliorer non seulement le développement et les progrès scolaires des élèves migrants, mais aussi pour répondre à leurs besoins de soutien psychosocial.

Les résultats ci-dessus montrent qu'il n'y a qu'en **Espagne (Comunidad Autónoma de Cataluña)**, en **Slovénie** et en **Suède** que les autorités supérieures chargées de l'éducation favorisent l'adoption d'une approche globale de l'enfant et de l'école dans au moins une des politiques/mesures examinées (voir la figure I.3.2): la direction des écoles en Suède, l'implication des parents en Slovénie, l'implication des parents et la coopération avec les organisations locales en Espagne (Comunidad Autónoma de Cataluña).

Figure II.3.2. Politiques relatives à l'adoption d'une approche globale de l'enfant dans les écoles, enseignement primaire, enseignement secondaire général et EFPI (CITE 1-3), 2017/2018.

Systèmes éducatifs avec:	Répondre aux besoins globaux des élèves migrants	Aider les enseignants à adopter une approche globale de l'enfant	Promouvoir une approche globale de l'école pour répondre aux besoins globaux des élèves migrants
des politiques complètes	ES (Cataluña), PT, FI, SE	DE (Brandebourg), ES (Cataluña), IT, PT, SI, FI, SE	ES (Cataluña), SI, SE
des politiques dans certains domaines	DE (Brandebourg), FR, IT, AT, SI, UK-ENG	FR, AT, UK-ENG	DE (Brandebourg), FR, IT, AT, PT, FI
aucune réglementation/recommandation émanant d'autorités supérieures			UK-ENG

Source: Eurydice.

Note spécifique par pays

Royaume-Uni (Angleterre): depuis 2018/2019, l'évaluation des compétences en anglais langue étrangère n'est plus obligatoire.

II.4: CONCLUSION

Dans la seconde partie de ce rapport, nous avons analysé les politiques et les mesures adoptées par les autorités supérieures dans dix systèmes éducatifs sur des questions directement liées à l'intégration des élèves issus de l'immigration dans les écoles. Nous nous sommes notamment intéressés à l'évaluation initiale des connaissances et des compétences des élèves migrants nouvellement arrivés, à l'enseignement de la langue d'instruction et de la/des langue(s) maternelle(s), au renforcement des compétences académiques mais aussi sociales et émotionnelles des élèves, à l'organisation d'une éducation interculturelle, à la disponibilité d'un soutien pour les enseignants et les directeurs d'école, ainsi qu'à l'implication des parents et de la communauté scolaire au sens large.

Pour les besoins de l'analyse, ces aspects ont été examinés en lien avec deux dimensions fondamentales: la diversité linguistique et culturelle et l'approche globale de l'enfant pour répondre à l'ensemble de ses besoins. Bien que ces deux dimensions aient été analysées séparément, cela ne signifie pas que l'une soit plus importante que l'autre ou que l'on puisse en négliger une – ce sont les deux faces d'une même médaille.

Nous avons présenté un large éventail de recherches et d'études qui soulignent l'importance de chacun des domaines examinés. Il est donc clair que, si l'on veut aborder la question de l'intégration des élèves issus de l'immigration dans les écoles d'une manière globale et systématique, tous les domaines doivent faire l'objet d'une attention particulière.

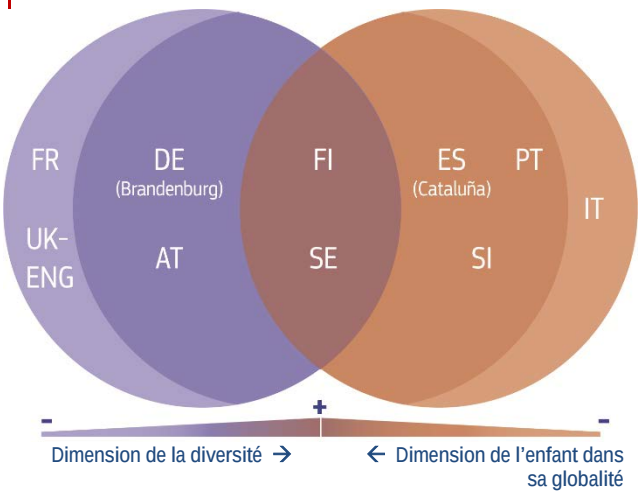
Il convient de noter que le contexte général dans lequel opèrent certains systèmes éducatifs a certainement une incidence sur la nature des politiques et mesures émises par les autorités supérieures que nous avons examinées. Parmi ces facteurs contextuels, on peut citer les priorités politiques des gouvernements, les pays d'origine des populations migrantes, ou encore certaines caractéristiques particulières du système éducatif en question, comme le degré de (dé-)centralisation. Cependant, il n'a pas été possible de prendre tous ces facteurs contextuels en considération dans notre analyse.

La figure II.4.1, qui présente une vue d'ensemble des résultats de l'analyse, montre l'accent mis par les dix systèmes éducatifs sur les deux principales dimensions – diversité linguistique et culturelle et approche globale de l'enfant. La Finlande et la Suède se démarquent, puisque ce sont elles qui insistent le plus sur ces deux dimensions. En ce qui concerne la dimension de la diversité, ces deux pays ont élaboré un programme spécifique pour l'enseignement de la langue d'instruction en tant que langue supplémentaire. Tous les élèves peuvent suivre ce programme, et ce, tout au long de leur scolarité. Les deux pays ont également élaboré un programme pour l'enseignement des langues maternelles. En Suède, les langues maternelles des élèves font partie du processus d'évaluation globale que chaque élève migrant nouvellement arrivé doit passer lorsqu'il s'inscrit dans le système scolaire. En Finlande, cet enseignement s'inscrit dans le cadre d'un programme général qui encourage le plurilinguisme pour tous les apprenants et vise à renforcer la sensibilité linguistique des élèves. Certains professeurs de langue maternelle sont nés en Finlande ou en Suède et y ont donc suivi leur formation. Par ailleurs, la mise à disposition des professeurs de langue maternelle est organisée par leurs autorités publiques au niveau local. Enfin, l'éducation interculturelle occupe une place importante dans le programme en tant que principe fondamental en Suède et en tant que thème transversal en Finlande. En 2018, cette dernière a financé des activités de FPC sur la diversité culturelle, et notamment sur l'éducation interculturelle.

Aussi bien la Finlande que la Suède ont mis en place des politiques et des mesures complètes en ce qui concerne la dimension relative à l'approche globale de l'enfant. Ces deux pays recommandent de prendre en considération l'ensemble des besoins (c'est-à-dire les besoins académiques, mais aussi sociaux et émotionnels) des élèves migrants nouvellement arrivés lors de leur évaluation initiale et soulignent que le soutien psychosocial proposé dans les écoles doit être axé sur les besoins spécifiques des élèves migrants. En Suède, les documents officiels recommandent l'organisation d'activités périscolaires pour offrir un soutien pédagogique supplémentaire et favoriser l'intégration sociale, tandis qu'en Finlande, le renforcement des compétences sociales et émotionnelles est considéré comme une compétence transversale. En Finlande comme en Suède, les autorités supérieures chargées de l'éducation organisent ou soutiennent des activités de FPC pour aider les enseignants à adopter une approche globale de l'enfant dans ces domaines. En Suède,

il existe aussi un cours de FPC spécialement conçu pour sensibiliser les directeurs d'école aux besoins globaux des élèves migrants.

Figure II.4.1. Principale préoccupation des politiques relatives à la diversité linguistique et culturelle et à l'approche globale de l'enfant, enseignement primaire, enseignement secondaire général et EFPI (CITE 1-3), 2017/2018.



Source: Eurydice.

Les politiques et mesures prises en Allemagne (Brandebourg) et surtout en Autriche sont solides sur le plan de la diversité, mais ne se distinguent pas en ce qui concerne l'approche globale de l'enfant.

Les autorités supérieures de ces deux systèmes éducatifs prévoient un enseignement de la langue maternelle. En Autriche, elles ont même élaboré un programme d'études spécifique. Dans les deux pays, certains professeurs de langue maternelle sont autochtones et ont par conséquent été formés sur place. La mise à disposition de professeurs de langue maternelle est organisée par les autorités publiques au niveau des Länder. Par ailleurs, l'enseignement de la langue d'instruction occupe une place importante dans les deux pays – la sensibilisation linguistique est enseignée en tant que compétence transversale dans l'ensemble du programme et les élèves sont sensibilisés aux composantes linguistiques et au fonctionnement de la langue en tant que structure. En Autriche, depuis 2018, tous les élèves (autochtones et migrants) qui entrent dans le système scolaire doivent passer un test normalisé pour évaluer leurs compétences en allemand. Enfin, l'éducation interculturelle est également un thème transversal dans les deux pays.

À l'inverse de la situation en Allemagne (Brandebourg) et en Autriche, les politiques et mesures adoptées en Espagne (Comunidad Autónoma de Cataluña) en lien avec la diversité n'ont rien de particulier. Cependant, le système éducatif catalan se distingue nettement par son approche globale de l'enfant. Ici, les besoins globaux des élèves migrants sont au centre de l'attention dans de nombreux domaines, qu'il s'agisse de l'évaluation initiale ou continue, des mesures de soutien pédagogique prévues en classe ou en dehors, ou encore de la fourniture d'un soutien psychosocial ciblé. Par ailleurs, la capacité des enseignants à répondre non seulement aux besoins académiques, mais aussi aux besoins socio-émotionnels des élèves issus de l'immigration est encouragée par le biais d'activités de FPC organisées ou soutenues par les autorités supérieures chargées de l'éducation. Enfin, les documents officiels insistent pour que les enseignants et les écoles coopèrent avec les parents des élèves migrants et avec des organisations locales de façon à répondre aux besoins académiques, sociaux et émotionnels des élèves concernés.

En ce qui concerne l'exhaustivité de l'approche globale de l'enfant, l'Espagne (Comunidad Autónoma de Cataluña) est suivie de près par le Portugal et la Slovénie. Bien que ces derniers systèmes éducatifs ne se distinguent pas non plus en ce qui concerne la dimension de la diversité, leurs politiques et mesures couvrent au moins les besoins globaux des élèves migrants dans certains domaines. Au Portugal, les besoins sociaux et émotionnels des élèves migrants sont pris en considération dans le contexte de l'évaluation initiale et dans celui du soutien pédagogique qui est mis en place dans les classes ordinaires en conséquence. Par ailleurs, le bien-être général des élèves migrants et notamment le sentiment d'être acceptés sont des éléments qui apparaissent dans le cadre de compétences pour la formation initiale des enseignants. En Slovénie, la capacité des enseignants à tenir compte des besoins globaux des élèves migrants est encouragée à la fois dans le cadre de compétences pour la FIE et par le biais d'activités de FPC pertinentes. Par ailleurs, les documents officiels recommandent aux écoles de collaborer avec les parents pour favoriser le bien-être et le développement académique et socio-émotionnel des élèves.

La France et le Royaume-Uni (Angleterre) ont élaboré des politiques et des mesures spécifiques pour soutenir l'enseignement de la langue d'instruction. Par exemple, au Royaume-Uni (Angleterre), tous les enseignants sont invités à améliorer la langue parlée, la lecture, l'écriture et le vocabulaire de l'ensemble des élèves en tant qu'aspects à part entière de chaque matière. Pour les élèves pour qui l'anglais est une langue supplémentaire, les enseignants sont censés prévoir des activités pour les aider à améliorer leur anglais. En France, le programme national mentionne expressément que chaque enseignant doit être un modèle linguistique pour tous les élèves. Qui plus est, les autorités supérieures chargées de l'éducation ont défini des niveaux de compétence aux fins de l'évaluation continue des compétences des élèves migrants en langue française.

En Italie, les documents officiels soulignent l'importance de l'éducation et du soutien par les pairs, en particulier avec l'aide d'élèves de deuxième génération servant de guides et de tuteurs pour les nouveaux arrivants. Les activités périscolaires sont également encouragées pour soutenir l'apprentissage et l'intégration sociale des élèves migrants, y compris par une implication des familles des élèves.

GLOSSAIRE

I. Définitions

Activités périscolaires: activités qui se déroulent dans les écoles ou qui sont liées aux écoles, mais qui ne font pas partie du programme scolaire normal et qui se tiennent en dehors des heures de cours. La participation à ces activités est généralement facultative.

Analyse d'impact: rapports nationaux, recherches et analyses à propos de «ce qui fonctionne», réalisés ou commandés par les autorités éducatives. L'impact d'une politique ou d'une mesure peut également être évalué à l'aide d'autre types de recherches ou d'analyses, comme des études expérimentales recueillant des échantillons de données dans les écoles ou d'autres recherches menées par des organismes publics, des universités ou des groupes de réflexion.

Approche globale de l'école: renvoie à une combinaison d'approches et d'initiatives politiques visant à éliminer les handicaps éducatifs, dans laquelle la communauté scolaire dans son ensemble (membres de la direction, du personnel enseignant et autres, apprenants, parents et familles) s'engage dans une action cohésive, collective et collaborative, en partenariat avec des professionnels, des services et d'autres acteurs extérieurs.

Approche globale de l'enfant: nécessite d'adopter une approche holistique de l'éducation. Il s'agit de créer des environnements d'apprentissage qui favorisent non seulement les connaissances et les compétences académiques, mais aussi le bien-être et les compétences sociales et émotionnelles de chaque élève. L'objectif est de faire en sorte que chaque enfant soit en bonne santé, en sécurité, impliqué, soutenu et stimulé.

Autorités locales: autorités dont les responsabilités s'étendent sur des zones territoriales situées en dessous du niveau régional. Il peut s'agir de représentants élus ou de divisions administratives des autorités centrales.

Autorités supérieures: autorité la plus haute chargée de l'éducation dans un pays donné, généralement au niveau national (de l'État). En ce qui concerne toutefois la Belgique, l'Allemagne, l'Espagne et le Royaume-Uni, les communautés, Länder, Comunidades Autónomas et administrations déléguées sont respectivement chargées de tout ou partie des domaines relevant de l'éducation. Ces administrations sont considérées dès lors comme l'autorité centrale dans les domaines relevant de leur compétence; dans les domaines où elles partagent cette compétence avec le niveau national (de l'État), les autorités se situant aux deux niveaux sont considérées comme centrales. Aux fins du présent rapport, les documents politiques (réglementations, recommandations, stratégies, plans d'action, directives, ressources, etc.) émis par les autorités supérieures chargées de l'éducation sont regroupés sous l'appellation «documents officiels». Selon leur statut, ces documents peuvent revêtir un caractère contraignant ou non.

Auxiliaire d'enseignement: personnel de soutien (ou enseignant pleinement qualifié) qui aide les enseignants en classe à apporter un soutien aux élèves.

Classes préparatoires: classes séparées pour les élèves migrants nouvellement arrivés où ils suivent des cours intensifs de langue et, dans certains cas, un programme adapté dans d'autres matières afin de les préparer à intégrer rapidement les classes ordinaires. Les élèves peuvent intégrer des classes préparatoires pour certains cours seulement (en participant aux classes ordinaires le reste du temps) ou pour la totalité des cours (généralement pendant une période limitée avant de rejoindre les classes ordinaires avec les autres élèves). En fonction des pays, ces classes peuvent être appelées classes «introductives», «de transition» ou «d'accueil».

Compétences sociales et émotionnelles: ensemble de connaissances et d'aptitudes pouvant améliorer la capacité des enfants à gérer leurs émotions et leurs amitiés, à résoudre des problèmes et à faire face aux difficultés. Il s'agit de compétences personnelles essentielles qui favorisent le bien-être et la santé mentale. Les enfants qui ont renforcé leurs compétences sociales et émotionnelles peuvent plus facilement se contrôler, entrer en relation avec les autres, résoudre les conflits et se sentir bien dans leur peau et dans le monde qui les entoure.

Demandeurs d'asile: personnes ayant présenté une demande de protection internationale ou ayant été incluses dans cette demande en tant que membres de la famille.

Éducation interculturelle: tout moyen permettant de promouvoir la compréhension entre différents peuples et différentes cultures. Il s'agit par exemple de promouvoir un enseignement qui accepte et respecte la normalité de la diversité dans tous les domaines de la vie. Elle vise à explorer, examiner et combattre toutes les formes de stéréotypes et de xénophobie, tout en promouvant l'égalité des chances pour tous.

EFPI (en milieu scolaire): désigne ici les formations de niveau 2 et/ou 3 de la CITE qui incluent un enseignement scolaire au moins à temps partiel, parfois en alternance avec des périodes de travail pratique en situation réelle. Ces programmes peuvent être proposés dans des écoles ou dans d'autres établissements d'enseignement.

Élèves migrants de deuxième génération: enfants et jeunes nés dans le pays de résidence actuel de parents dont au moins un est né à l'étranger (première génération), qui participent au système éducatif formel du pays d'accueil.

Élèves migrants (ou issus de l'immigration): désigne ici les enfants et les jeunes issus de l'immigration qui participent au système éducatif formel du pays d'accueil.

Élèves migrants nouvellement arrivés: désigne ici les enfants et jeunes migrants de première génération qui, lorsqu'ils entrent dans le système éducatif formel du pays, peuvent bénéficier de mesures de soutien supplémentaires pour faciliter leur intégration scolaire (par exemple, des classes préparatoires, des cours supplémentaires dans la langue d'instruction, etc.). La durée pendant laquelle ces enfants et jeunes peuvent être considérés comme «nouvellement arrivés» et la nature des mesures de soutien supplémentaires mises à leur disposition varient d'un pays à l'autre.

Élèves migrants de première génération: enfants et jeunes nés en dehors du pays d'accueil (leur pays de résidence actuel) de parents également nés en dehors du pays d'accueil, qui participent au système éducatif formel de ce pays.

Élèves migrants rapatriés: enfants et jeunes qui reviennent participer au système éducatif formel dans leur pays de citoyenneté après avoir été migrants internationaux dans un autre pays.

Enfants et jeunes issus de l'immigration: fait ici référence à des enfants et des jeunes migrants nouvellement arrivés/de première génération, de deuxième génération ou de retour dans leur pays. Les raisons pour lesquelles ils ont émigré (économiques ou politiques, par exemple) peuvent varier, tout comme leur statut juridique– Il peut s'agir de citoyens, de résidents, de demandeurs d'asile, de réfugiés, de mineurs non accompagnés ou de migrants en situation irrégulière. Leur séjour dans le pays d'accueil peut être de courte ou de longue durée et ils peuvent ou non avoir le droit de participer au système éducatif officiel du pays d'accueil. Le rapport couvre indifféremment les enfants et les jeunes migrants originaires des États membres et de pays en dehors de l'UE, mais il exclut ceux issus de minorités ethniques qui vivent dans le pays d'accueil depuis plus de deux générations (voir également **élèves migrants**).

Enseignement différencié: l'enseignement différencié (également appelé éducation différenciée ou, dans le milieu de l'éducation, simplement différenciation) est une approche pédagogique qui consiste à fournir aux élèves d'une même classe ayant des capacités différentes des possibilités d'apprentissage distinctes en ce qui concerne les aspects suivants: acquisition de contenus; traitement, construction ou compréhension des idées. Cette approche implique l'élaboration de matériel pédagogique et d'outils/de matériel d'évaluation permettant à tous les élèves au sein d'une même classe d'apprendre efficacement, indépendamment des différences qui peuvent exister au niveau de leurs capacités.

Enseignement de la langue d'instruction en tant que deuxième langue/langue supplémentaire: désigne le fait d'enseigner la langue d'instruction à des élèves dont ce n'est pas la première langue/langue maternelle.

Évaluation formative: renvoie à l'évaluation des progrès de l'élève tout au long d'un programme d'études. Son principal objectif est de recenser les besoins d'apprentissage et d'adapter l'enseignement en

conséquence. L'évaluation formative est généralement conçue et administrée par les enseignants, mais peut également se présenter sous la forme d'un test national.

Évaluation initiale: désigne ici l'évaluation des acquis (connaissances, aptitudes et compétences) et des besoins de soutien des élèves migrants nouvellement arrivés en ce qui concerne les langues, d'autres matières et le bien-être socio-émotionnel lorsqu'ils font leur entrée dans une école du pays d'accueil.

Formation compensatoire: fait ici référence aux programmes permettant aux jeunes ayant dépassé l'âge de scolarité obligatoire qui, pour une raison ou l'autre, n'ont jamais fréquenté l'école ou l'ont quittée prématurément, d'acquérir un niveau d'instruction équivalent.

Formation initiale des enseignants (FIE): formation préparatoire au métier d'enseignant, composée d'un volet général et d'un volet professionnel. Le volet général permet aux futurs enseignants d'acquérir une connaissance approfondie d'une ou plusieurs matières, ainsi qu'une culture générale plus vaste, tandis que le volet professionnel leur offre un aperçu à la fois théorique et pratique de leur futur métier. Outre des cours de psychologie et de pédagogie, des stages non rémunérés dans des écoles sont généralement prévus dans ce cadre. La formation initiale des enseignants ne comprend pas de période d'accompagnement à moins que la phase de formation professionnelle ne se déroule uniquement au cours de celle-ci.

Formation professionnelle continue (FPC): formation en cours d'emploi que les enseignants suivent tout au long de leur carrière afin d'élargir, renforcer et actualiser leurs connaissances, compétences et attitudes. Elle peut être formelle ou non et comprendre des formations dans une matière spécifique ou des formations pédagogiques. Différents formats sont proposés, comme des cours, des séminaires, l'observation par les pairs ou un soutien de la part de réseaux d'enseignants. Dans certains cas, les activités de FPC peuvent aboutir à des certifications supplémentaires.

Langue maternelle: première langue apprise par les élèves migrants. Dans la plupart des cas, la langue maternelle est également celle principalement parlée à la maison. Elle se distingue de la langue d'instruction, utilisée dans le contexte scolaire.

Médiateur interculturel: personne chargée de faciliter l'intégration des élèves migrants dans l'école. Elle peut aussi assumer des fonctions d'interprétation et de traduction, par exemple lors de réunions entre les parents et les professeurs, ou favoriser la création de liens entre les élèves, les familles, l'école et la communauté locale au sens large.

Mineurs non accompagnés: désigne ici des enfants et des jeunes (considérés comme mineurs selon la réglementation nationale) qui sont nés en dehors du pays de résidence actuel et qui arrivent dans le pays d'accueil sans être accompagnés par un adulte responsable, ou qui se retrouvent seuls après leur arrivée dans le pays d'accueil.

Orientations: documents ou déclarations officiels fournis par les autorités supérieures chargées de l'éducation pour aider les enseignants ou les écoles à mettre en œuvre des objectifs définis.

Professeurs de matières non linguistiques: professeur chargé d'enseigner des matières du programme ne se rapportant pas aux langues;

Responsabilité des autorités locales/écoles: signifie que, selon les documents officiels, les autorités supérieures chargées de l'éducation délèguent aux autorités locales ou aux écoles le pouvoir de prendre des décisions dans un domaine politique donné.

Sensibilité linguistique: désigne la sensibilité d'une personne à la conscience de la nature d'une langue et de son rôle dans la vie humaine (Donmall, 1985). En d'autres termes, il s'agit de sensibiliser les apprenants au fait que la langue est un système formel avec ses propres règles et que son utilisation varie en fonction du contexte et de l'objectif poursuivi (par exemple, présenter des excuses à un ami ou à son supérieur, convaincre son frère ou son représentant au gouvernement local).

Soutien pédagogique en groupe: fait ici référence à une forme de soutien pédagogique supplémentaire fourni à des groupes (restreints) d'élèves afin d'atteindre les résultats d'apprentissage escomptés.

Soutien pédagogique individualisé: cherche à répondre aux besoins individuels des élèves afin d'atteindre les résultats d'apprentissage escomptés. Il place l'élève au centre du processus d'apprentissage et vise à fournir des solutions sur mesure répondant aux besoins individuels.

Soutien psychosocial: désigne ici une variété de services fournis dans les écoles ou en lien avec les écoles visant à aider les élèves migrants (et leurs familles) à faire face à l'adversité. Il peut répondre à des besoins émotionnels/mentaux, physiques/sanitaires; sociaux ou autres, et vise à renforcer la résilience des enfants. Il peut être fourni durant la phase d'accueil ou tout au long de la scolarité de l'enfant.

Stratégie: tout document politique officiel élaboré par les autorités supérieures en vue d'atteindre un objectif général. Une stratégie peut comprendre une vision, définir des objectifs et des résultats à atteindre (qualitatifs et quantitatifs), décrire les processus, les autorités et les personnes responsables, mentionner des sources de financement, formuler des recommandations, etc.

Suivi: désigne ici le processus consistant à collecter et à analyser des informations pour vérifier la performance d'un système par rapport à des objectifs et à des normes et ainsi permettre d'apporter les modifications éventuellement nécessaires. L'éventail de données utilisées peut inclure, par exemple, les résultats d'une auto-évaluation scolaire, d'examens externes ou d'autres évaluations nationales, des indicateurs de performance spécifiques ou les résultats d'évaluations internationales (telles que PIRLS, TIMSS, PISA, etc.).

Titre de séjour: toute autorisation de séjourner dans le pays d'accueil émise par les autorités nationales de ce pays et valable pendant au moins trois mois. Dans le cas d'un État membre de l'UE, un titre de séjour permet aux ressortissants de pays tiers de séjourner légalement sur son territoire. Les titres de séjour peuvent être délivrés à des fins d'éducation, de regroupement familial, d'emploi, d'asile ou autres, mais ils ne donnent pas nécessairement accès au droit de travailler.

II. Classification CITE

La classification internationale type de l'éducation (CITE) a été élaborée afin de faciliter les comparaisons des statistiques et des indicateurs de l'éducation entre les pays sur la base de définitions uniformes et convenues à l'échelle internationale. La CITE couvre tous les types d'apprentissage organisé et permanent des enfants, des jeunes et des adultes, y compris les personnes ayant des besoins éducatifs particuliers, indépendamment des institutions ou des organisations qui les proposent ou la forme sous laquelle ils sont dispensés. La première collecte de données statistiques basée sur la nouvelle classification (CITE 2011) a eu lieu en 2014 (texte et définitions provenant des sources suivantes: UNESCO 1997, UNESCO/OCDE/Eurostat 2013 et UNESCO/Institut de statistique de l'UNESCO 2011).

CITE 0: enseignement préprimaire

Les programmes du niveau 0 (préprimaire), défini comme l'étape initiale de l'enseignement organisé, ont principalement pour but d'introduire de très jeunes enfants dans un environnement de type scolaire, c'est-à-dire d'établir une passerelle entre la maison et le milieu scolaire. À l'issue de ces programmes, les enfants poursuivent leur éducation au niveau 1 (enseignement primaire).

Les programmes de niveau CITE 0 sont généralement organisés dans une école ou institutionnalisés pour un groupe d'enfants (par exemple, dans un centre, en communauté ou à domicile).

Le développement éducatif de la petite enfance (CITE 010) comprend un contenu éducatif conçu pour les plus jeunes enfants (âgés de 0 à 2 ans). L'enseignement préprimaire (CITE 020) est destiné aux enfants âgés d'au moins trois ans.

CITE 1: enseignement primaire

L'enseignement primaire s'articule autour d'activités éducatives et d'apprentissage généralement conçues pour donner aux élèves des aptitudes fondamentales en lecture, écriture et mathématiques (c'est-à-dire l'alphabétisme et le calcul). Il établit une base solide pour l'apprentissage et la compréhension des

connaissances de base et stimule le développement personnel, en préparant les élèves au premier cycle de l'enseignement secondaire. Il vise un apprentissage avec un niveau de complexité de base et peu ou pas de spécialisation.

L'âge habituel de début se situe entre 5 et 7 ans. Ce niveau est obligatoire dans tous les pays et dure généralement entre quatre et six ans.

CITE 2: enseignement secondaire inférieur

Les programmes du niveau 2 de la CITE, ou «premier cycle de l'enseignement secondaire», sont généralement destinés à compléter les processus éducatifs et les expériences d'apprentissage fondamentaux, qui commencent au niveau 1 de la CITE. Dans la plupart des cas, l'objectif éducatif est d'établir la base d'un apprentissage tout au long de la vie et d'un développement personnel qui prépare les élèves à de nouvelles possibilités d'éducation. À ce niveau, les programmes s'organisent généralement en une structure davantage orientée vers les matières enseignées et introduisent des concepts théoriques sur une variété de sujets.

Les élèves accèdent généralement à ce niveau vers l'âge de 11 ou 12 ans et y restent jusqu'à 15 ou 16 ans, ce qui coïncide souvent avec la fin de l'enseignement obligatoire.

CITE 3: enseignement secondaire supérieur

Les programmes du niveau 3 de la CITE, ou deuxième cycle de l'enseignement secondaire», sont généralement conçus pour compléter l'enseignement secondaire et préparer à l'enseignement supérieur et/ou pour enseigner des compétences pertinentes pour exercer un emploi. Les programmes de ce niveau offrent aux élèves un enseignement plus orienté vers certaines matières, plus spécialisé et plus approfondi que dans l'enseignement secondaire inférieur (CITE 2). Ils sont davantage différenciés et proposent un éventail plus large d'options et de filières.

Ce niveau commence généralement à la fin de l'enseignement obligatoire. L'âge d'admission est normalement de 15 ou 16 ans. Les critères d'admission (par exemple l'achèvement de l'enseignement obligatoire) ou d'autres exigences minimales doivent généralement être satisfaits. La durée du niveau 3 de la CITE varie de deux à cinq ans.

CITE 4: enseignement post-secondaire non supérieur

Les programmes d'enseignement post-secondaire non supérieur viennent compléter l'enseignement secondaire et proposent des activités éducatives et des expériences d'apprentissage pour préparer les élèves à l'entrée sur le marché du travail ainsi qu'à l'enseignement supérieur. Ils ciblent généralement les élèves qui ont achevé le secondaire supérieur (CITE 3), mais qui souhaitent améliorer leur niveau de qualification et augmenter les débouchés qui s'offrent à eux. Le contenu de ces programmes n'est souvent pas sensiblement plus complexe que celui de l'enseignement secondaire supérieur, car ces programmes visent généralement à élargir plutôt qu'à approfondir les connaissances, aptitudes et compétences des élèves. Ils ont donc un niveau de complexité moindre que celui de l'enseignement supérieur.

CITE 5: enseignement supérieur de cycle court

Les programmes du niveau 5 de la CITE, ou «enseignement supérieur de cycle court», sont souvent conçus pour enseigner aux participants des connaissances, aptitudes et compétences professionnelles. Habituellement, ils sont fondés sur la pratique, sont professionnellement spécifiques et préparent les étudiants à entrer sur le marché du travail. Toutefois, ces programmes peuvent aussi représenter une passerelle vers d'autres programmes de l'enseignement supérieur.

Sont également classés au niveau 5 de la CITE les programmes académiques de l'enseignement supérieur dont le niveau se situe en dessous des programmes de niveau licence ou équivalent.

CITE 6: niveau licence ou équivalent

Les programmes du niveau 6 de la CITE, ou «niveau licence ou équivalent», sont souvent destinés à enseigner aux participants des connaissances, aptitudes et compétences académiques et/ou professionnelles intermédiaires conduisant à un premier diplôme ou à une certification équivalente. Les programmes de ce niveau se fondent généralement sur la théorie mais ils peuvent inclure un cursus pratique; ils se fondent également sur des travaux de recherche de pointe et/ou les meilleures pratiques professionnelles. Ils sont traditionnellement dispensés dans des universités et des établissements d'enseignement supérieur équivalents.

CITE 7: niveau master ou équivalent

Les programmes du niveau 7 de la CITE, ou «niveau master ou équivalent», sont souvent destinés à enseigner aux participants des connaissances, aptitudes et compétences académiques et/ou professionnelles conduisant à un deuxième diplôme ou à une certification équivalente. Les programmes de ce niveau peuvent avoir une composante importante de recherche mais ils ne conduisent pas encore à l'obtention d'une certification de doctorat. Les programmes de ce niveau se fondent généralement sur la théorie mais ils peuvent inclure un cursus pratique; ils se fondent également sur des travaux de recherche de pointe et/ou les meilleures pratiques professionnelles. Ils sont traditionnellement dispensés dans des universités et d'autres établissements d'enseignement supérieur.

CITE 8: niveau doctorat ou équivalent

Les programmes du niveau 8 de la CITE, ou «niveau doctorat ou équivalent», sont principalement destinés à l'obtention d'une certification de chercheur hautement qualifié. Les programmes de ce niveau de la CITE sont donc consacrés à des études approfondies et à des travaux de recherche originaux et sont dispensés presque exclusivement par des établissements d'enseignement supérieur orientés vers la recherche, comme des universités. Les programmes de doctorat existent aussi bien dans des domaines académiques que professionnels.

Pour plus d'informations sur la classification CITE, voir http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-fr.pdf [consulté en juin 2018].

RÉFÉRENCES

Ahad, A., Benton, M., 2018. *Mainstreaming 2.0. How Europe's Education Systems can Boost Migrant Integration.* Groupe de travail sur l'avenir de l'intégration. Migration Policy Institute Europe. [pdf] disponible à l'adresse suivante: https://www.migrationpolicy.org/sites/default/files/publications/EduMainstreaming2.0-FINAL.pdf [consulté le 6 juin 2018].

Allen, K., Kern, M.L., 2017. *School Belonging in Adolescents. Theory, Research and Practise. Springer Briefs in Psychology*. [pdf] disponible à l'adresse suivante: https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-981-10-5996-4.pdf [consulté le 6 juin 2018].

Arnot, M., Pinson, H., 2005. *The education of asylum-seeker and refugee children: A study of LEA and school values, policies and practices*. Cambridge: faculté d'éducation, université de Cambridge. [pdf] disponible à l'adresse suivante: https://www.educ.cam.ac.uk/people/staff/arnot/AsylumReportFinal.pdf [consulté le 15 mai 2018].

Axelsson, M., Magnusson, U., 2012. Flerspråkighet och kunskapsutveckling. In: K. Hyltenstam, M. Axelsson et I. Lindberg, eds. *Flerspråkighet – en forskningsöversikt*. (Vetenskapsrådets rapportserie 5: 2012.) Stockholm: Vetenskapsrådet, p. 247-367.

Bailey, A.L. et al., 2007. Further specifying the language demands of school. In: A.L. Bailey, ed. *The language demands of school: Putting academic English to the test*. New Haven, CT: Yale University Press, p. 103-156.

Basch, C.E., 2010. Healthier students are better learners: A missing link in school reforms to close the achievement gap. *Equity Matters: Research Review No. 6.* [pdf] disponible à l'adresse suivante: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED523998.pdf [consulté le 15 mai 2018].

Brunello, G., De Paola, M., 2017. *La ségrégation scolaire des immigrés et ses effets sur les résultats scolaires en Europe.* EENEE, rapport analytique nº 30. [pdf] disponible à l'adresse suivante: https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/73d66b98-f738-11e6-8a35-01aa75ed71a1/language-fr [consulté le 7 juin 2018].

Bunar, N., 2017. *Migration and Education in Sweden: Integration of Migrants in the Swedish School and Higher Education Systems.* NESET II, question ad hoc nº 3/2017. [pdf] disponible à l'adresse suivante: http://nesetweb.eu/wp-content/uploads/2016/02/Migration-and-Education-in-Sweden.pdf [consulté le 7 juin 2018].

Bush, B., 2011. Trends and innovative practices in multilingual education in Europe: An overview. *International Review of Education. Journal of Lifelong Learning*, 57(5-6), p. 541-549.

Campani, G., 2014. Intercultural curriculum in neo-nationalist Europe. *Studi sulla formazione, [S.l.]*, pp. 77-97. [En ligne] disponible à l'adresse suivante http://www.fupress.net/index.php/sf/article/view/15035 [consulté le 5 juin 2018].

Cefai, C. et al., 2014, Circle time for social and emotional learning in primary school, *Pastoral Care in Education*, 32(2), p. 116-130.

Cefai, C., 2008, *Promoting resilience in the classroom: A guide to developing pupils' emotional and cognitive skills*. Londres, Jessica Kingsley.

Conseil de l'Europe, 2015. *Les dimensions linguistiques de toutes les matières. Un Guide pour l'élaboration des curriculums et pour la formation des enseignants*. [pdf] disponible à l'adresse suivante: https://www.ecml.at/coe-docs/language-dimensions-subjects-fr.pdf [consulté le 4 juin 2018].

Cummins, J., 2001, *Bilingual Children's Mother tongue: Why is it important for education*? [pdf] disponible à l'adresse suivante: http://www.lavplu.eu/central/bibliografie/cummins_eng.pdf [consulté le 12 juin 2018].

Cummins, J., Baker, C. et Homberger, N.H., 2001. *An Introductory Reader to the Writings of Jim Cummins. Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon, Angleterre: Multilingual Matters.

Cummins, J., 2009. Transformative Multiliteracies Pedagogy: School-based Strategies for Closing the Achievement Gap. *Multiple Voices for Ethnically Diverse Exceptional Learners*, 11 (2), p. 38-56.

Cummins, J., 2012. The intersection of cognitive and sociocultural factors in the development of reading comprehension among immigrant students. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 25(8), p. 1973-1990.

Donmall, B.G. ed., 1985, *Language awareness,* Londres, CLIT.

Duarte, J., 2011. Migrants' educational success through innovation: The case of the Hamburg bilingual schools. *International Review of Education. Journal of Lifelong Learning*, 57(5-6), p. 631-649.

Durlak, J.E. et al., 2011. The impact of enhancing students social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), p. 405-432.

Goodenow, C.,1993. Classroom belonging among early adolescent students: Relationships to motivation and achievement. *Journal of Early Adolescence*, 13(1), p. 21-43. [pdf] disponible à l'adresse suivante: https://www.researchgate.net/ [consulté le 7 juin 2018].

Ellis, E.M., 2012, Language awareness and its relevance to TESOL, *University of Sydney Papers in TESOL*, 7, p. 1-23.

Commission européenne, 2007. Document de travail des services de la Commission *«Towards more knowledge-based policy and practice in education and training»*, SEC (2007)1098.

Commission européenne, 2008. *Livre vert – Migration et mobilité: enjeux et opportunités pour les systèmes éducatifs européens.* SEC(2008) 2173. COM(2008) 423 final. [En ligne] Disponible à l'adresse suivante: https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/7a1f2071-3a01-4ced-aee9-dbf9310f6da3/language-fr [consulté le 5 juin 2018].

Commission européenne, 2013. *Study on educational support for newly arrived migrant children,* Luxembourg, Office des publications de l'Union européenne.

Commission européenne, 2015. *Language teaching and learning in multilingual classrooms.* [pdf] disponible à l'adresse suivante: http://ec.europa.eu/assets/eac/languages/library/studies/multilingual-classroom_en.pdf [consulté le 25 juillet 2018].

Commission européenne, 2017a. *How culture and the arts can promote intercultural dialogue in the context of the migratory and refugee crisis*. Luxembourg: Office des publications de l'Union européenne.

Commission européenne, 2017b. *Migrants in European schools. Learning and maintaining languages. Rapport thématique d'un programme d'ateliers d'experts et d'activités d'apprentissage par les pairs (2016-2017),* [pdf] disponible à l'adresse suivante: https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/c0683c22-25a8-11e8-ac73-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-67513028 [consulté le 25 juillet 2018].

Commission européenne, 2017c. *Preparing teachers for diversity. The role of initial teacher education. Rapport final de la direction générale de l'éducation, de la jeunesse, du sport et de la culture de la Commission européenne*. [pdf] disponible à l'adresse suivante: https://publications.europa.eu/fr/publication-detail/-/publication/b347bf7d-1db1-11e7-aeb3-01aa75ed71a1/language-en [consulté le 25 juillet 2018].

Commission européenne, 2017d. *Rethinking language education and linguistic diversity in schools. Rapport thématique d'un programme d'ateliers d'experts et d'activités d'apprentissage par les pairs (2016-2017),* [pdf] disponible à l'adresse suivante: https://publications.europa.eu/fr/publication-detail/-/publication/de1c9041-25a7-11e8-ac73-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-69196245 [consulté le 25 juillet 2018].

Commission européenne/EACEA/Eurydice/Cedefop, 2014. *Réduire l'abandon précoce de l'éducation et de la formation en Europe: stratégies, politiques et mesures. Rapport Eurydice et Cedefop*. Luxembourg: Office des publications de l'Union européenne.

Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2015, *La profession d'enseignant en Europe: pratiques, perceptions et politiques,* rapport Eurydice, Luxembourg, Office des publications de l'Union européenne.

Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2017a. *Compulsory Education in Europe – 2017/18. Eurydice – Faits et chiffres*. Luxembourg: Office des publications de l'Union européenne.

Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2017b. *Chiffres clés de l'enseignement des langues à l'école en Europe – Édition 2017. Rapport Eurydice*. Luxembourg, Office des publications de l'Union européenne.

Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2017c. *Structures des systèmes éducatifs européens – 2017/2018. diagrammes. Eurydice – Faits et chiffres*. Luxembourg: Office des publications de l'Union européenne.

Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2017d. *Support Mechanisms for Evidence-Based Policy-Making in Education.* Luxembourg: Office des publications de l'Union européenne.

Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2018. *La carrière des enseignants en Europe: accès, progression et accompagnement. Rapport Eurydice.* Luxembourg: Office des publications de l'Union européenne.

Parlement européen. Direction générale des politiques internes. Département thématique B: Politiques structurelles et de cohésion. Éducation et culture, 2017. Research for CULT Committee - Migrant Education: Monitoring and Assessment.Study. [pdf] disponible à l'adresse suivante: http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2017/585903/IPOL_STU(2017)585903_EN.pdf [consulté le 11 octobre 2018].

Eurostat, 2018. *Migrant integration statistics introduced*. [En ligne] disponible à l'adresse suivante: http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Migrant_integration_statistics_introduced [consulté en juin 2018].

Farrington, C.A., et al., 2012. *Teaching adolescents to become learners – The role of non cognitive factors in shaping school performance: A critical literature review*. Chicago, IL: Consortium on Chicago School Research. [pdf] disponible à l'adresse suivante: https://consortium.uchicago.edu/sites/default/files/publications/Noncognitive%20Report.pdf [consulté le 15 mai 2018].

Fass, D., Hajisoteriou, C. et Angelides, P., 2014. Intercultural education in Europe: policies, practices and trends. *British Educational Research Journal*, 40(2), p. 300-318.

Fisher, M., De Bell, D., 2007. Approaches to parenting. In: D., De Bell, ed. *Public health practice and the school-age population*. Londres, Hodder Arnold. [pdf] disponible à l'adresse suivante: http://www.sirius-migrationeducation.org/wp-content/uploads/2017/03/MPG-Back-to-School-Responding-to-the-needs-of-newcomer-refugee-youth.pdf [consulté le 23 mars 2018].

Gabrieli, C., Ansel, D. et Krachman, S. B., 2015. *Ready to be counted: The research case for education policy action on non-cognitive skills.* Boston, MA: Transforming Education. [pdf] disponible à l'adresse suivante: https://www.casel.org/wp-content/uploads/2016/06/ReadytoBeCounted_Release.pdf [consulté le 15 mai 2018].

Garcia, O., 2009, *Bilingual education in the 21st Century: A global perspective*. Malden, MA et Oxford, Basil/Blackwell.

Halinen, I., Harmanen, M. et Mattila, P., 2015. *Making Sense of Complexity of the World Today: Why Finland is Introducing Multiliteracy in Teaching and Learning*. [pdf] disponible à l'adresse suivante: https://www.oph.fi/download/173262_cidree_yb_2015_halinen_harmanen_mattila.pdf [consulté le 15 mai 2018].

Hamilton, P.L., 2013, It's not all about academic achievement: Supporting the social and emotional needs of migrant worker children, *Pastoral Care in Education*, 31(2), p. 173-190.

Hek, R., 2005. *The experiences and needs of refugee and asylum seeking children in the UK: A literature review*. Nottingham: DFES Publications. [pdf] disponible à l'adresse suivante: http://dera.ioe.ac.uk/5398/1/RR635.pdf [consulté le 15 mai 2018].

Heppt, B. et al., 2014. The Role of Academic-Language. Features for reading comprehension of language-minority students and students from low-SES Families. *Reading Research Quarterly*, 50(1), p. 61-82.

Herdina, P., Jessner, U., 2002. *A dynamic model of multilingualism: Perspectives of change in psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.

Herzog-Punzenberger, B., Le Pichon-Vorstman, E. et Siarova, H. *Multilingual Education in the Light of Diversity: Lessons Learned, NESET II report.* Luxembourg: Office des publications de l'Union européenne, 2017 [pdf] disponible à l'adresse suivante: http://nesetweb.eu/wp-content/uploads/2015/08/Multilingualism-Report.pdf [consulté le 25 juillet 2018].

Huddleston, T., Wolffhardt, A., 2016. Back to school: Responding to the needs of newcomer refugee youth.

Hunt, P et al., 2015, A Whole School Approach: Collaborative Development of School Health Policies, Processes, and Practices, *Journal of School Health*, 85(11), p. 802-809.

Hyltenstam, K., Milani, T., 2012. Flerspråkighetens sociopolitiska och sociokulturella ramar. In: K. Hyltenstam, M. Axelsson et I. Lindberg, eds. *Flerspråkighet – en forskningsöversikt*. (Vetenskapsrådets rapportserie 5:2012). Stockholm: Vetenskapsrådet, p. 17-152.

Jones, D.E., Greenberg, M., et Crowley, M., 2015. Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American Journal of Public Health*, 105(11), p. 2283-2290.

Kirova, A., Prochner, L., 2015. Otherness in Pedagogical Theory and Practice: The Case of Roma. *Alberta Journal of Educational Research*, 61(4), p. 381-398.

Koehler, C., 2017, *Continuity of learning for newly arrived refugee children in Europe*. NESET II ad hoc question No. 1/2017.

Krachman, S.B, LaRocca, R. and Gabrieli, Ch., 2018, Accounting for the whole child, *Educational Leadership*, p. 28-34.

Lanas, M., 2014. Failing intercultural education? 'Thoughtfulness' in intercultural education for student teachers. *European Journal of Teacher Education*, 37(2), p. 171-182.

Le Pichon, E., 2016. *New Patterns of migration. New needs.* Draft Input Paper for Thematic Panel on rethinking literacies and language learning, Bruxelles, 11 juillet 2016.

Maslow, A.H., 1943. *A Theory of Human Motivation*. Publié à l'origine dans Psychological Review, 50, p. 370-396.

Magnusson, U., 2013. Paradigms in Swedish as a Second Language – Curricula for Primary School and Secondary School in Swedish as a Second Language. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 6(1), p. 61-82.

Maslow, A.H., 1943. A theory of human motivation. *Psychological Review, 50*(4), p. 370-396. [pdf] disponible à l'adresse suivante: http://psychclassics.yorku.ca/Maslow/motivation.htm [consulté le 15 mai 2018].

Mariani, L., 1997. Teacher support and teacher challenge in promoting learner autonomy. *Perspectives: A Journal of TESOL Italy*, 2, p. 15-18.

Moffitt, T.E. et al., 2011. A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 108*(7), p. 2693-2698. Disponible à l'adresse suivante: http://www.pnas.org/content/108/7/2693 [consulté le 15 mai 2018].

Network of Experts in Social Sciences and Education and Training 2008. *Education and migration strategies for integrating migrant children in European schools and societies. A synthesis of research findings for policy-makers; An independent report submitted to the European Commission by the NESSE network of experts.*

Nilsson, J., Axelsson, M., 2013, "Welcome to Sweden…": Newly arrived students' experiences o pedagogical and social provision in introductory and regular classes, *International Electronic Journal of Elementary Education*, 6(1), p. 137-164.

Nilsson, J., Bunar, N., 2016, Educational responses to newly arrived students in Sweden: Understanding the structure and influence of post-migration ecology, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(4), p. 399-416.

OCDE, 2004. *Apprendre aujourd'hui, réussir demain – Premiers résultats de PISA 2003*. Paris, Éditions OCDE.

OCDE, 2009. *What works in immigrant education.* Paris, Éditions OCDE.

OCDE, 2015. *Immigrant students at school: Easing the journey towards integration*. Paris, Éditions OCDE.

OCDE, 2016, *Résultats du PISA 2015 (Volume I): l'excellence et l'équité dans l'éducation*. Paris, Éditions OCDE.

OCDE, 2018. *La résilience des élèves issus de l'immigration. Les facteurs qui déterminent le bien-être* Examens de l'OCDE sur la formation des migrants. Paris, Éditions OCDE.

Popov, O., Sturesson, E., 2015. Facing the pedagogical challenge of teaching unaccompanied refugee children in the Swedish school system. *Problems of education in the 21st centrury*, 64, p. 66-74.

Porto, M., 2013. Language and intercultural education: an interview with Michael Byram. *Pedagogies: An International Journal*, 8(2), p. 143-162.

Reakes, A., 2007, The education of asylum seekers: Some UK case studies, *Research in Education,* 77(1), p. 92-107.

Roffey, S., 2016. Building a case for whole-child, whole school wellbeing in challenging contexts. *Educational and Child Psychology*, 33(2), p. 30-42.

Rutter, J., 2006. *Refugee children in the UK*. Maidenhead, UK: Open University Press.

Santos, M.A. et al., 2016. Academic performance of native and immigrant students: A study focused on the perception of family support and control, school satisfaction, and learning environment. *Frontiers in Psychology*, 7 (1560).

Schnepf, S., 2007. Immigrants' educational disadvantage: an examination across ten countries and three surveys. *Journal of Population Economics,* 20(3), p. 527-545.

Sinkkonen, H.-M., Kyttälä, M., 2014, Experiences of Finnish teachers working with immigrant students, *European Journal of Special Needs Education*, 29(2), p. 167-183.

Sirin, S.R., 2005. Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75(3), p. 417-453.

Slade, S., Griffith, D., 2013, A whole child approach to student success, *KEDI Journal of Educational Policy, Special issue*, p. 21-35.

Sugarman, J., Morris-Lange S. et McHugh, M. 2016. *Improving Education for Migrant-Background Students: a Transatlantic Comparison of School Funding.* Washington D.C, Migration Policy Institute.

Svalberg, Agneta M-L., 2007, Language awareness and language learning, *Language Teaching*, 40 (4), p. 287-308.

Taylor, S., Sidhu, R.K., 2012. Supporting refugee students in schools: What constitutes inclusive education? *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), p. 39-56.

Thomas, W.P., Collier, V., 1997, *School Effectiveness for Language Minority Students*, Washington DC, National Clearinghouse for Bilingual Education.

Trasberg, K., Kond, J., 2017, Teaching new immigrants in Estonian schools – Challenges for a support network, *Acta Paedagogica Vilnensia*, 38, p. 90-100.

Van Driel, B., Darmody, M. et Kerzil, J., 2016. *Education policies and practices to foster tolerance, respect for diversity and civic responsibility in children and young people in the EU*. Rapport du NESET II. Luxembourg: Office des publications de l'Union européenne.

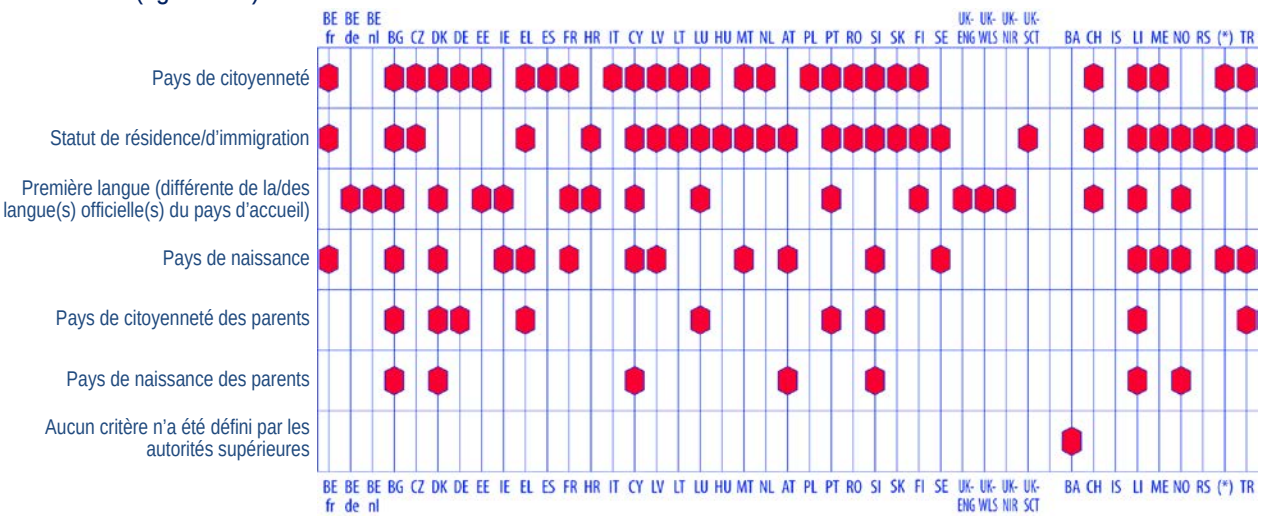
Voight, A., Austin, G. et Hanson, T., 2013. *A climate for academic success: How school climate distinguishes schools that are beating the achievement odds* (rapport complet). San Francisco: WestEd. [pdf] disponible à l'adresse suivante: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED559741.pdf [consulté le 15 mai 2018].

Weare, K., 2002, *Promoting mental, emotional, and social health: A whole school approach*. Londres, Routledge.

Wirén, E., 2013. *Migrants in Education – what factors are important? A study of European countries participating in TIMMS2007*. Luxembourg: Office des publications de l'Union européenne. [pdf] disponible à l'adresse suivante: http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC77646/lbna25742enn.pdf [consulté le 15 mai 2018].

ANNEXE

Critères utilisés par les autorités supérieures pour identifier les enfants et les jeunes issus de l'immigration, 2017/2018 (figure I.1.1)



Source: Eurydice. (*) = Macédoine du Nord

Organismes de haut niveau chargés de la coordination des politiques visant à soutenir l'intégration des élèves migrants dans les écoles, 2017/2018: (Organisme spécifiquement chargé de la coordination des politiques d'intégration – figure I.1.6)

BE nl	Commissie Integratiebeleid (Commission flamande pour l'intégration) http://integratiebeleid.vlaanderen.be/commissie-integratiebeleid
DE	Beauftragte der Bundesregierung fur Migration, Fluchtlinge und Integration (Commissaire du gouvernement fédéral pour la migration, les réfugiés et l'intégration) https://www.integrationsbeauftragte.de/Webs/IB/DE/Home/home_node.html
HR	Stalno povjerenstvo za provedbu integracije stranaca u hrvatsko društvo (Commission permanente pour la mise en œuvre de l'intégration des étrangers dans la société croate) https://ljudskaprava.gov.hr/integracija-stranaca-u-hrvatsko-drustvo/643
IE	Migrant Integration Strategy Monitoring and Coordination Committee (Comité de suivi et de coordination de la stratégie d'intégration des migrants) http://www.integration.ie/en/ISEC/Pages/MISMCC
RO	Grupului de coordonare a implementarii Strategiei nationale privind imigratia (Groupe de coordination pour la mise en œuvre de la stratégie nationale en matière d'immigration) http://igi.mai.gov.ro/sites/all/themes/multipurpose_zymphonies_theme/images/pdf/Hotarare5722008.pdf
SI	Urad Vlade Republike Slovenije za oskrbo in integracijo migrantov (Bureau de la République de Slovénie pour le soutien et l'intégration des migrants) http://www.uoim.gov.si/en/
UK-SCT	New Scots Strategy Core Group (Groupe restreint pour la mise en œuvre de la stratégie d'intégration des nouveaux Écossais) http://www.migrationscotland.org.uk/
CH	Secrétariat d'État aux migrations (SEM) https://www.sem.admin.ch/sem/fr/home/themen/integration/politik/weiterentwicklung.html
NO	Integrerings- og mangfoldsdirektoratet (Direction de l'intégration et de la diversité) https://www.imdi.no/en/
RS	Komesarijat za izbeglice i migracije (Commissariat pour les réfugiés et la migration) http://www.kirs.gov.rs/articles/aboutus.php?lang=ENG

Note statistique

Le rapport contient des données statistiques provenant des enquêtes PIRLS 2016 et ICCS 2016. Toutes les données statistiques tirées des enquêtes PIRLS et ICCS présentées sous forme de graphiques dans le texte, ainsi que les erreurs types et les notes explicatives sont disponibles ci-dessous.

PIRLS 2016

L'enquête PIRLS 2016 (*Progress in International Reading Literacy Study*) évalue les performances des élèves en lecture et recueille une grande quantité d'informations contextuelles sur la façon dont les systèmes éducatifs offrent des possibilités d'apprentissage à leurs élèves, ainsi que sur les facteurs qui influencent la manière dont les élèves exploitent ces possibilités.

La population cible de l'enquête se compose des élèves de la classe représentant la quatrième année de scolarité à compter de la première année du niveau 1 de la CITE, ce qui correspond à la classe de quatrième année dans la plupart des pays.

La première enquête a eu lieu en 2001. L'enquête PIRLS 2016 était le quatrième cycle de l'étude. Plus de 60 pays du monde entier ont participé à cette enquête, dont 25 systèmes éducatifs européens (Belgique – Communautés française et flamande, Bulgarie, Tchéquie, Danemark, Allemagne, Irlande, Espagne, France, Italie, Lettonie, Lituanie, Hongrie, Malte, Pays-Bas, Autriche, Pologne, Portugal, Slovénie, Slovaquie, Finlande, Suède, Royaume-Uni – Angleterre et Irlande du Nord, et Norvège).

Les données contextuelles de l'enquête PIRLS 2016 comprennent des informations sur l'environnement familial et scolaire des élèves. Les données concernant le contexte de l'apprentissage sont recueillies à l'aide de questionnaires contextuels remplis par les élèves, leurs parents, les enseignants et les directeurs d'école.

Ces questionnaires contextuels sont disponibles à l'adresse suivante:
https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/questionnaires/index.html

La base de données internationale PIRLS 2016 est disponible à l'adresse suivante:
https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-database/index.html

ICCS 2016

L'étude ICCS (*International Civic and Citizenship Study*) examine de quelle manière les jeunes sont préparés à assumer leur rôle de citoyens. Elle examine le niveau de connaissances civiques des élèves, leur compréhension des questions liées à l'instruction civique et à la citoyenneté, ainsi que leurs attitudes et engagements civiques. L'étude ICCS recueille également une série de données contextuelles, notamment auprès des élèves, des enseignants et des directeurs d'école, à propos du climat scolaire et du soutien familial et communautaire.

La population cible de l'étude ICCS 2016 se compose des élèves de 8e année, pour autant que l'âge moyen des élèves dans cette classe soit supérieur ou égal à 13,5 ans.

L'étude ICCS a été créée en 2009. L'ICCS 2016 est le deuxième cycle de l'étude. En 2016, 24 pays ont participé à l'étude, dont 15 systèmes éducatifs européens (Belgique – Communauté flamande, Bulgarie, Allemagne – Rhénanie-du-Nord – Westphalie, Danemark, Estonie, Croatie, Italie, Lettonie, Lituanie, Malte, Pays-Bas, Slovénie, Finlande, Suède et Norvège).

La base de données de l'étude ICCS 2016 est disponible à l'adresse suivante:

https://iccs.iea.nl/resources/data.html

Erreurs types

Les enquêtes PIRLS 2016 et ICCS 2016, au même titre que d'autres enquêtes à grande échelle sur l'éducation (OCDE/PISA; IEA/TIMSS, etc.) n'observent qu'un échantillon représentatif des populations cibles. Au départ d'une population, il existe généralement une infinité d'échantillons possibles d'une taille donnée. Il s'ensuit que d'un échantillon à l'autre, les estimations que l'on fait d'un paramètre de population (une moyenne, un pourcentage, une corrélation…) peuvent varier. L'erreur type associée à toute estimation d'un paramètre statistique de population quantifie cette incertitude d'échantillonnage. Au départ du paramètre estimé et de son erreur type respective, on peut construire un intervalle de confiance qui reflète dans quelle mesure la valeur calculée au départ d'un échantillon est susceptible de varier. Imaginons que la différence de moyenne entre les élèves autochtones et les élèves nés à l'étranger soit de 15 et que l'erreur type correspondante soit de 5. L'intervalle de confiance, avec une erreur type 1 de 5 %, est égal à [15 - (1,96 *x* 5); 15 + (1,96 *x* 5)], c'est-à-dire environ [5; 25]. Autrement dit, si, dans la population, la différence entre les élèves autochtones et les élèves nés à l'étranger est égale à 0, cela signifie que nous avons moins de 5 chances sur 100 de tirer un échantillon de cette population où la différence entre ces deux populations aurait une valeur absolue égale ou supérieure à 15. Par conséquent, il est fort peu probable qu'un tel échantillon puisse être tiré pour une population qui ne présente pas de différence. On peut donc en conclure qu'il existe certainement une différence entre les élèves autochtones et les élèves nés à l'étranger.

Toutes les erreurs types rapportées dans le cadre de ce rapport ont été calculées selon des méthodes de ré-échantillonnage et selon la méthode décrite dans divers documents techniques des enquêtes PIRLS et ICCS.

Les erreurs types des tableaux statistiques sont mentionnées dans les tableaux ci-dessous.

Le coefficient α de Cronbach pour mesurer la cohérence interne

Très souvent dans le rapport, plusieurs variables ont été synthétisées soit sous la forme d'une moyenne, soit sous la forme d'une somme. Le coefficient α de Cronbach est calculé afin de garantir que certaines informations n'ont pas été regroupées lorsqu'elles ne devaient pas l'être. Cet indice, qui varie de 0 à 1, évalue la cohérence interne de la mesure, autrement dit son unidimensionnalité. Plus la mesure est unidimensionnelle, plus l'indice tend vers 1.

Pour chaque indice ainsi créé, nous avons vérifié, à la fois au niveau de chaque pays et au niveau européen, si la valeur de l'indice répond aux normes scientifiques, c'est-à-dire dans le contexte de données non cognitives, si la valeur est supérieure à 0,60.

Aucun indice affichant une valeur inférieure à 0,60 n'a été pris en considération.

Six indices ont été dérivés de ces deux études aux fins du présent rapport. Le tableau ci-dessous montre les éléments qui composent ces divers indices ainsi que la valeur α de Cronbach calculée au niveau européen.

Composition des indices et valeur α de Cronbach

Nom	Questions	α
Sentiment d'appartenance des élèves de 4e année à la communauté scolaire	Question G12, points A à E, du «Questionnaire de l'élève» de l'enquête PIRLS 2016	>0,70
Expériences de harcèlement des élèves de 4e année	Question G13, points A à H, du «Questionnaire de l'élève» de l'enquête PIRLS 2016	>0,80
Perception de l'école par les parents	Question Q9, points A à F, du «Questionnaire des parents» de l'enquête PIRLS 2016	>0,80
Perception de l'implication des parents par les directeurs d'école	Question Q13, points F à I, du «Questionnaire de l'école» de l'enquête PIRLS 2016	>0,60
Sentiment d'appartenance des élèves de 8e année à la communauté scolaire	Question Q19, points A à I, du «Questionnaire de l'élève» de l'enquête ICCS 2016	>0,80
Expériences de harcèlement des élèves de 8e année	Question Q20, points A à F, du «Questionnaire de l'élève» de l'enquête ICCS 2016	>0,70

Indice du statut socioéconomique

Comme l'affirme Sirin (2005), «le statut socioéconomique est probablement la variable contextuelle la plus fréquemment utilisée dans la recherche en lien avec l'éducation». Le statut socio-économique (SSE) peut être évalué au moyen d'une variété de combinaisons de variables: a) le niveau d'instruction du père ou de la mère ou des deux; b) la profession du père ou de la mère ou des deux; c) le revenu du ménage et les biens immobiliers; et d) le nombre de biens culturels à la maison.

Depuis l'année 2000, le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA, OCDE, 2004) calcule un indice du statut économique, social et culturel (SESC), qui consiste en une combinaison statistique composée de 1) l'indice socioéconomique international du statut professionnel du père ou de la mère (celui qui est le plus élevé); 2) le niveau d'instruction du père ou de la mère (celui qui est le plus élevé) converti en années d'études; et 3) le nombre de livres et l'accès à des ressources éducatives et culturelles à la maison.

Dans l'étude PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) de l'IEA, la base de données internationale n'inclut pas d'indice composite. Cependant, dans le questionnaire qui leur était destiné, les élèves ont été invités à indiquer le nombre de livres présents au sein de leur foyer.

Le tableau 1, qui repose sur les données PISA 2012, présente, pour chaque pays de l'UE, le pourcentage de la variance des performances en mathématiques pouvant être expliqué respectivement par l'indice SESC et par le nombre de livres à la maison.

Tableau 1. Pourcentage de la variance des performances en lecture expliqué respectivement par l'indice SESC, le nombre de livres à la maison et la différence de R^2.

	SESC	Livres	Différence		SESC	Livres	Différence
AT	0,16	0,20	-0,04	**IS**	0,07	0,11	-0,04
BE	0,20	0,15	0,04	**IT**	0,10	0,14	-0,04
BG	0,22	0,20	0,02	**LI**	0,08	0,10	-0,02
CH	0,13	0,16	-0,04	**LT**	0,14	0,13	0,00
CZ	0,16	0,19	-0,03	**LU**	0,18	0,22	-0,03
DE	0,17	0,19	-0,02	**LV**	0,15	0,11	0,04
DK	0,17	0,15	0,02	**NL**	0,12	0,14	-0,02
ES	0,16	0,19	-0,03	**NO**	0,07	0,13	-0,05
EE	0,09	0,14	-0,05	**PL**	0,17	0,16	0,01
FI	0,09	0,13	-0,04	**PT**	0,20	0,18	0,02
FR	0,23	0,25	-0,02	**RO**	0,19	0,16	0,03
UK	0,13	0,20	-0,08	**RS**	0,12	0,13	-0,01
EL	0,16	0,12	0,04	**SK**	0,25	0,26	-0,01
HR	0,12	0,12	0,00	**SI**	0,15	0,16	-0,01
HU	0,23	0,27	-0,04	**SE**	0,11	0,16	-0,05
IE	0,14	0,20	-0,06				

En moyenne, le nombre de livres à la maison explique 17 % de la variance des performances des élèves en mathématiques, alors que l'indice composite n'en explique que 15 %. Cet exemple illustre parfaitement l'efficacité de la variable «nombre de livres à la maison» pour saisir la dimension économique, culturelle et sociale de l'environnement familial.

Tableau 2. Pourcentage d'élèves de 4e année nés dans le pays et nés à l'étranger, 2016 (figures 18 et 22).

	Élèves de 4e année nés dans le pays				Élèves de 4e année nés à l'étranger			
	Pourcentage	SESTAT	FLAG_STUD	FLAG_SCH	Pourcentage	SESTAT	FLAG_STUD	FLAG_SCH
Ø	96,1	(0,12)	0	0	3,9	(0,12)	0	0
BE fr	90,9	(0,79)	0	0	9,1	(0,79)	0	0
BE nl	94,0	(0,61)	0	0	6,0	(0,61)	0	0
BG	97,7	(0,29)	0	0	2,3	(0,29)	0	0
CZ	97,6	(0,27)	0	0	2,5	(0,27)	0	0
DK	94,9	(0,45)	0	0	5,1	(0,45)	0	0
DE	96,1	(0,41)	0	0	3,9	(0,41)	0	0
IE	91,4	(0,70)	0	0	8,7	(0,70)	0	0
ES	95,3	(0,34)	0	0	4,7	(0,34)	0	0
FR	96,1	(0,43)	0	0	3,9	(0,43)	0	0
IT	96,6	(0,35)	0	0	3,4	(0,35)	0	0
LV	98,6	(0,16)	0	0	1,4	(0,16)	0	0
LT	98,0	(0,28)	0	0	2,0	(0,28)	0	0
HU	98,3	(0,27)	0	0	1,7	(0,27)	0	0
MT	96,2	(0,28)	0	0	3,8	(0,28)	0	0
NL	96,3	(0,48)	0	0	3,7	(0,48)	0	0
AT	93,8	(0,51)	0	0	6,2	(0,51)	0	0
PL	98,8	(0,20)	0	0	1,2	(0,20)	0	0
PT	95,7	(0,44)	0	0	4,3	(0,44)	0	0
SI	95,1	(0,67)	0	0	4,9	(0,67)	0	0
SK	98,1	(0,23)	0	0	1,9	(0,23)	0	0
FI	96,2	(0,44)	0	0	3,8	(0,44)	0	0
SE	93,6	(0,52)	0	0	6,4	(0,52)	0	0
UK-ENG	:	:	:	:	:	:	:	:
UK-NIR	93,0	(0,76)	0	0	7,0	(0,76)	0	0
NO	93,2	(0,52)	0	0	6,8	(0,52)	0	0

Ø – renvoie à la moyenne des 25 systèmes éducatifs européens participant à l'enquête.

FLAG STUD – une valeur «1» indique que le nombre d'élèves ayant répondu à la question est inférieur à 30 et que les résultats ne peuvent donc pas être rapportés dans la figure correspondante; une valeur «0» indique que le nombre d'élèves ayant répondu à la question est supérieur ou égal à 30 et que les données peuvent donc être rapportées.

FLAG SCH – une valeur «1» indique que le nombre d'écoles ayant répondu à la question est inférieur à 5 et que les résultats ne peuvent donc pas être rapportés dans la figure correspondante; une valeur «0» indique que le nombre d'écoles ayant répondu à la question est supérieur ou égal à 5 et que les données peuvent donc être rapportées.

Source: Eurydice, sur la base de l'enquête PIRLS 2016.

Tableau 3. Différences dans le sentiment d'appartenance à la communauté scolaire et dans les expériences de harcèlements par les pairs entre les élèves de 4e année nés à l'étranger et les autochtones, 2016 (figure 18).

	Différence dans le sentiment de bien-être après neutralisation de la variable SSE	SESTAT	Différence dans le sentiment d'insécurité après neutralisation de la variable SSE	SESTAT		Différence dans le sentiment de bien-être après neutralisation de la variable SSE	SESTAT	Différence dans le sentiment d'insécurité après neutralisation de la variable SSE	SESTAT
Ø	0,15	(0,09)	0,36	(0,15)	HU	-0,35	(0,49)	0,21	(0,77)
BE fr	0,39	(0,22)	-0,13	(0,45)	MT	-0,41	(0,23)	0,82	(0,61)
BE nl	0,25	(0,20)	0,36	(0,42)	NL	0,07	(0,38)	-0,10	(0,77)
BG	-0,54	(0,30)	0,90	(0,66)	AT	0,11	(0,21)	0,43	(0,45)
CZ	0,37	(0,27)	-0,22	(0,29)	PL	-0,43	(0,41)	0,09	(0,80)
DK	0,18	(0,22)	0,21	(0,37)	PT	-0,17	(0,20)	0,44	(0,42)
DE	0,39	(0,37)	1,00	(0,52)	SI	0,25	(0,35)	1,18	(0,97)
IE	-0,25	(0,23)	0,64	(0,32)	SK	-0,36	(0,39)	1,32	(0,75)
ES	-0,02	(0,22)	0,52	(0,35)	FI	0,41	(0,17)	0,68	(0,38)
FR	0,29	(0,24)	-0,08	(0,39)	SE	0,00	(0,21)	-0,38	(0,24)
IT	-0,19	(0,29)	0,42	(0,48)	UK-ENG	:	:	:	:
LV	0,18	(0,32)	0,82	(0,76)	UK-NIR	0,29	(0,21)	0,28	(0,49)
LT	-0,01	(0,26)	-0,45	(0,54)	NO	0,26	(0,18)	0,01	(0,28)

Les valeurs qui sont significativement différentes de zéro d'un point de vue statistique (p<0,05) sont indiquées en gras.

Ø – renvoie à la moyenne des 25 systèmes éducatifs européens participant à l'enquête.

Source: Eurydice, sur la base de l'enquête PIRLS 2016.

Tableau 4. Pourcentage d'élèves de 4e année qui parlent la langue d'instruction à la maison et de ceux qui ne la parlent pas, 2016 (figures 19, 22 et 23).

	Élèves qui parlent la langue d'instruction à la maison					Élèves qui NE parlent PAS la langue d'instruction à la maison			
	Pourcentage	SESTAT	FLAG_STUD	FLAG_SCH		Pourcentage	SESTAT	FLAG_STUD	FLAG_SCH
Ø	84,2	(0,30)	0	0	**Ø**	15,6	(0,30)	0	0
BE fr	77,9	(1,00)	0	0	BE fr	22,1	(1,00)	0	0
BE nl	76,33	(1,03)	0	0	BE nl	23,8	(1,03)	0	0
BG	82,6	(1,99)	0	0	BG	17,4	(1,99)	0	0
CZ	92,4	(0,44)	0	0	CZ	7,6	(0,44)	0	0
DK	89,1	(0,83)	0	0	DK	10,9	(0,83)	0	0
DE	83,4	(0,95)	0	0	DE	16,6	(0,95)	0	0
IE	88,6	(0,94)	0	0	IE	11,4	(0,94)	0	0
ES	70,7	(1,33)	0	0	ES	29,3	(1,33)	0	0
FR	84,3	(0,79)	0	0	FR	15,7	(0,79)	0	0
IT	83,7	(0,86)	0	0	IT	16,3	(0,86)	0	0
LV	87,5	(0,93)	0	0	LV	12,5	(0,93)	0	0
LT	89,1	(0,91)	0	0	LT	10,9	(0,91)	0	0
HU	97,6	(0,40)	0	0	HU	2,4	(0,40)	0	0
MT	69,0	(0,73)	0	0	MT	31,0	(0,73)	0	0
NL	82,6	(1,14)	0	0	NL	17,4	(1,14)	0	0
AT	81,3	(0,99)	0	0	AT	18,7	(0,99)	0	0
PL	96,4	(0,43)	0	0	PL	3,6	(0,43)	0	0
PT	91,5	(0,55)	0	0	PT	8,5	(0,55)	0	0
SI	87,8	(1,43)	0	0	SI	12,2	(1,43)	0	0
SK	86,4	(1,25)	0	0	SK	13,6	(1,25)	0	0
FI	89,4	(1,00)	0	0	FI	10,6	(1,00)	0	0
SE	86,2	(0,97)	0	0	SE	13,8	(0,97)	0	0
UK-ENG	84,0	(0,91)	0	0	UK-ENG	16,0	(0,91)	0	0
UK-NIR	93,6	(0,56)	0	0	UK-NIR	6,4	(0,56)	0	0
NO	88,3	(0,70)	0	0	NO	11,7	(0,70)	0	0

Ø – renvoie à la moyenne des 25 systèmes éducatifs européens participant à l'enquête.

FLAG STUD – une valeur «1» indique que le nombre d'élèves ayant répondu à la question est inférieur à 30 et que les résultats ne peuvent donc pas être rapportés dans la figure correspondante; une valeur «0» indique que le nombre d'élèves ayant répondu à la question est supérieur ou égal à 30 et que les données peuvent donc être rapportées.

FLAG SCH – une valeur «1» indique que le nombre d'écoles ayant répondu à la question est inférieur à 5 et que les résultats ne peuvent donc pas être rapportés dans la figure correspondante; une valeur «0» indique que le nombre d'écoles ayant répondu à la question est supérieur ou égal à 5 et que les données peuvent donc être rapportées.

Source: Eurydice, sur la base de l'enquête PIRLS 2016.

Tableau 5. Différences dans le sentiment d'appartenance à la communauté scolaire et dans les expériences de harcèlement entre les élèves de 4e année qui parlent la langue d'instruction à la maison et ceux qui parlent une autre langue, 2016 (figure 19).

	Différence dans le sentiment de bien-être après neutralisation de la variable SSE	SESTAT	Différence dans le sentiment d'insécurité après neutralisation de la variable SSE	SESTAT
Ø	0,20	(0,05)	-1,20	(0,09)
BE fr	0,30	(0,17)	-0,83	(0,25)
BE nl	0,81	(0,12)	-1,46	(0,21)
BG	0,13	(0,16)	0,18	(0,44)
CZ	0,80	(0,18)	-1,63	(0,34)
DK	0,35	(0,17)	-0,83	(0,25)
DE	0,22	(0,17)	-0,71	(0,26)
IE	-0,20	(0,18)	-0,76	(0,19)
ES	0,19	(0,12)	-1,10	(0,21)
FR	0,29	(0,14)	-1,03	(0,23)
IT	0,69	(0,21)	-1,53	(0,29)
LV	0,52	(0,21)	-1,62	(0,39)
LT	0,90	(0,15)	-1,66	(0,31)
HU	1,30	(0,44)	-2,09	(0,82)
MT	0,49	(0,10)	-0,90	(0,22)
NL	0,66	(0,19)	-1,13	(0,26)
AT	-0,09	(0,16)	-1,20	(0,29)
PL	0,72	(0,34)	-0,74	(0,42)
PT	0,50	(0,15)	-1,91	(0,35)
SI	0,16	(0,17)	-1,09	(0,31)
SK	0,14	(0,27)	-0,83	(0,27)
FI	0,46	(0,19)	-1,09	(0,19)
SE	0,45	(0,15)	-0,77	(0,25)
UK-ENG	0,07	(0,13)	-0,74	(0,25)
UK-NIR	0,66	(0,21)	-1,28	(0,44)
NO	0,22	(0,18)	-1,13	(0,30)

Les valeurs qui sont significativement différentes de zéro d'un point de vue statistique (p<0,05) sont indiquées en gras.

Ø – renvoie à la moyenne des 25 systèmes éducatifs européens participant à l'enquête.

Source: Eurydice, sur la base de l'enquête PIRLS 2016.

Tableau 6. Pourcentage d'élèves de 8e année nés dans le pays et nés à l'étranger, 2016 (figure 20).

	Élèves de 8e année nés dans le pays				Élèves de 8e année nés à l'étranger			
	Pourcentage	SESTAT	FLAG_STUD	FLAG_SCH	Pourcentage	SESTAT	FLAG_STUD	FLAG_SCH
Ø	93,7	(0,31)	0	0	6,3	(0,31)	0	0
BE nl	91,5	(0,90)	0	0	8,5	(0,90)	0	0
BG	99,0	(0,22)	0	0	1,0	(0,22)	0	0
DK	95,2	(0,37)	0	0	4,8	(0,37)	0	0
EE	97,9	(0,38)	0	0	2,1	(0,38)	0	0
HR	97,8	(0,34)	0	0	2,2	(0,34)	0	0
IT	92,6	(0,58)	0	0	7,4	(0,58)	0	0
LV	98,4	(0,32)	0	0	1,6	(0,32)	0	0
LT	98,6	(0,29)	0	0	1,4	(0,29)	0	0
MT	92,2	(0,43)	0	0	7,8	(0,43)	0	0
NL	95,9	(0,50)	0	0	4.1	(0,50)	0	0
SI	96,1	(0,42)	0	0	3,9	(0,42)	0	0
FI	96,5	(0,47)	0	0	3,5	(0,47)	0	0
SE	88,3	(0,82)	0	0	11,7	(0,82)	0	0
NO	91,9	(0,46)	0	0	8,1	(0,46)	0	0
DE-NRW	95,0	(0,67)	0	0	5,0	(0,67)	0	0

Ø – renvoie à la moyenne des 15 systèmes éducatifs européens participant à l'enquête.

FLAG STUD – une valeur «1» indique que le nombre d'élèves ayant répondu à la question est inférieur à 30 et que les résultats ne peuvent donc pas être rapportés dans la figure correspondante; une valeur «0» indique que le nombre d'élèves ayant répondu à la question est supérieur ou égal à 30 et que les données peuvent donc être rapportées.

FLAG SCH – une valeur «1» indique que le nombre d'écoles ayant répondu à la question est inférieur à 5 et que les résultats ne peuvent donc pas être rapportés dans la figure correspondante; une valeur «0» indique que le nombre d'écoles ayant répondu à la question est supérieur ou égal à 5 et que les données peuvent donc être rapportées.

Source: Eurydice, sur la base de l'enquête ICCS 2016.

Tableau 7. Différences dans le sentiment d'appartenance à la communauté scolaire et dans les expériences de harcèlement par les pairs entre les élèves de 8e année nés à l'étranger et les autochtones, 2016 (figure 20).

	Différence dans le sentiment de bien-être après neutralisation de la variable SSE	SESTAT	Différence dans le sentiment d'insécurité après neutralisation de la variable SSE	SESTAT
Ø	0,10	(0,15)	0,54	(0,10)
BE nl	-0,52	(0,27)	0,71	(0,24)
BG	-3,19	(1,41)	1,00	(0,87)
DK	-0,04	(0,28)	0,20	(0,20)
EE	-0,09	(0,65)	0,47	(0,52)
HR	0,46	(0,80)	0,34	(0,58)
IT	0,14	(0,23)	0,67	(0,17)
LV	0,31	(0,60)	0,92	(0,51)
LT	1,30	(0,83)	0,26	(0,49)
MT	-1,07	(0,33)	0,19	(0,26)
NL	-0,96	(0,63)	1,03	(0,34)
SI	0,01	(0,41)	0,05	(0,30)
FI	-0,18	(0,45)	0,57	(0,37)
SE	0,51	(0,29)	-0,02	(0,27)
NO	0,06	(0,26)	0,21	(0,20)
DE-NRW	-1,09	(1,20)	0,40	(0,40)

Les valeurs qui sont significativement différentes de zéro d'un point de vue statistique (p<0,05) sont indiquées en gras.

Ø – renvoie à la moyenne des 15 systèmes éducatifs européens participant à l'enquête.

Source: Eurydice, sur la base de l'enquête ICCS 2016.

Tableau 8. Pourcentage d'élèves de 8e année qui parlent la langue d'instruction à la maison et de ceux qui ne la parlent pas, 2016 (figure 21).

	Élèves de 8e année qui parlent la langue d'instruction à la maison				Élèves de 8e année qui NE parlent PAS la langue d'instruction à la maison			
	Pourcentage	SESTAT	FLAG_STUD	FLAG_SCH	Pourcentage	SESTAT	FLAG_STUD	FLAG_SCH
Ø	86,3	(0,56)	0	0	13,7	(0,56)	0	0
BE nl	83,9	(1,17)	0	0	16,1	(1,17)	0	0
BG	88,8	(1,57)	0	0	11,2	(1,57)	0	0
DK	94,9	(0,52)	0	0	5,1	(0,52)	0	0
EE	94,9	(0,59)	0	0	5,1	(0,59)	0	0
HR	98,7	(0,23)	0	0	1,3	(0,23)	0	0
IT	81,3	(1,06)	0	0	18,6	(1,06)	0	0
LV	90,0	(1,56)	0	0	10,0	(1,56)	0	0
LT	95,2	(0,97)	0	0	4,8	(0,97)	0	0
MT	71,1	(0,73)	0	0	28,9	(0,73)	0	0
NL	92,0	(1,19)	0	0	8,1	(1,19)	0	0
SI	93,9	(0,68)	0	0	6,1	(0,68)	0	0
FI	95,4	(0,51)	0	0	4,6	(0,51)	0	0
SE	86,3	(1,26)	0	0	13,7	(1,26)	0	0
NO	91,4	(0,75)	0	0	8,6	(0,75)	0	0
DE-NRW	81,9	(1,35)	0	0	18,1	(1,35)	0	0

Ø – renvoie à la moyenne des 15 systèmes éducatifs européens participant à l'enquête.

FLAG STUD – une valeur «1» indique que le nombre d'élèves ayant répondu à la question est inférieur à 30 et que les résultats ne peuvent donc pas être rapportés dans la figure correspondante; une valeur «0» indique que le nombre d'élèves ayant répondu à la question est supérieur ou égal à 30 et que les données peuvent donc être rapportées.

FLAG SCH – une valeur «1» indique que le nombre d'écoles ayant répondu à la question est inférieur à 5 et que les résultats ne peuvent donc pas être rapportés dans la figure correspondante; une valeur «0» indique que le nombre d'écoles ayant répondu à la question est supérieur ou égal à 5 et que les données peuvent donc être rapportées.

Source: Eurydice, sur la base de l'enquête ICCS 2016.

Tableau 9. Différences dans le sentiment d'appartenance à la communauté scolaire et dans les expériences de harcèlement par les pairs entre les élèves de 8e année qui parlent la langue d'instruction à la maison et ceux qui parlent une autre langue, 2016 (figure 21).

	Différence dans le sentiment de bien-être après neutralisation de la variable SSE	SESTAT	Différence dans le sentiment d'insécurité après neutralisation de la variable SSE	SESTAT
Ø	0,32	(0,14)	-0,57	(0,11)
BE nl	0,31	(0,27)	-0,15	(0,17)
BG	0,35	(0,44)	-0,46	(0,34)
DK	0,56	(0,33)	-0,04	(0,20)
EE	0,38	(0,51)	-0,14	(0,22)
HR	0,39	(0,73)	-0,81	(0,72)
IT	0,48	(0,21)	-0,75	(0,16)
LV	-0,04	(0,44)	-0,72	(0,19)
LT	-0,28	(0,38)	-0,96	(0,49)
MT	1,20	(0,17)	-0,18	(0,15)
NL	1,16	(0,32)	-0,60	(0,25)
SI	0,44	(0,48)	-0,50	(0,32)
FI	0,70	(0,40)	-0,20	(0,38)
SE	-0,41	(0,33)	-0,35	(0,28)
NO	0,15	(0,26)	-0,40	(0,17)
DE-NRW	0,90	(0,55)	-0,09	(0,25)

Les valeurs qui sont significativement différentes de zéro d'un point de vue statistique (p<0,05) sont indiquées en gras.

Ø – renvoie à la moyenne des 15 systèmes éducatifs européens participant à l'enquête.

Source: Eurydice, sur la base de l'enquête ICCS 2016.

Tableau 10. Différences dans la manière dont les parents perçoivent la scolarité de leur enfant, selon que ce dernier, élève de 4e année, est né dans le pays d'accueil ou non et selon la langue parlée à la maison, 2016 (figure 22).

	Différences de perception entre les parents d'enfants nés à l'étranger et les parents d'enfants autochtones, après neutralisation de la variable SSE	SESTAT	Différences de perception entre les parents d'élèves parlant la langue d'instruction à la maison et les parents de ceux parlant une autre langue, après neutralisation de la variable SSE	SESTAT
Ø	0,59	(0,09)	0,33	(0,06)
BE fr	0,89	(0,22)	0,47	(0,16)
BE nl	0,96	(0,19)	0,85	(0,13)
BG	0,12	(0,32)	-0,01	(0,32)
CZ	1,10	(0,32)	0,04	(0,21)
DK	0,28	(0,33)	0,40	(0,25)
DE	1,24	(0,34)	0,60	(0,21)
IE	-0,10	(0,15)	-0,01	(0,12)
ES	0,18	(0,21)	-0,24	(0,12)
FR	1,06	(0,20)	0,34	(0,15)
IT	0,34	(0,30)	0,19	(0,13)
LV	-0,52	(0,50)	0,26	(0,22)
LT	-0,68	(0,59)	0,14	(0,16)
HU	0,20	(0,49)	0,39	(0,36)
MT	-0,02	(0,16)	-0,14	(0,06)
NL	0,60	(0,33)	0,45	(0,20)
AT	0,48	(0,30)	0,58	(0,17)
PL	-0,21	(0,53)	-0,13	(0,31)
PT	0,17	(0,20)	0,11	(0,16)
SI	0,72	(0,26)	0,44	(0,16)
SK	-0,25	(0,46)	0,15	(0,28)
FI	0,50	(0,22)	0,43	(0,15)
SE	0,16	(0,28)	0,14	(0,21)
UK-ENG	:	:	:	:
UK-NIR	0,01	(0,24)	-0,06	(0,25)
NO	0,31	(0,26)	0,45	(0,15)

Les valeurs qui sont significativement différentes de zéro d'un point de vue statistique (p<0,05) sont indiquées en gras.

Ø – renvoie à la moyenne des 25 systèmes éducatifs européens participant à l'enquête.

Source: Eurydice, sur la base de l'enquête PIRLS 2016.

Tableau 11. Pourcentage d'élèves de 4e année qui fréquentent des écoles comprenant 1) plus de 75 %, 2) entre 25 et 75 % et 3) moins de 25 % d'élèves parlant la langue d'instruction à la maison, 2016 (figure 23).

	Élèves qui fréquentent des écoles comprenant plus de 75 % d'élèves parlant la langue d'instruction à la maison				Élèves qui fréquentent des écoles comprenant entre 25 et 75 % d'élèves parlant la langue d'instruction à la maison				Élèves qui fréquentent des écoles comprenant moins de 25 % d'élèves parlant la langue d'instruction à la maison			
	Pourcentage	SESTAT	FLAG_STUD	FLAG_SCH	Pourcentage	SESTAT	FLAG_STUD	FLAG_SCH	Pourcentage	SESTAT	FLAG_STUD	FLAG_SCH
Ø	77,2	(0,97)	0	0	15,7	(0,81)	0	0	7,1	(0,70)	0	0
BE fr	72,8	(2,82)	0	0	17,9	(2,99)	0	0	9,4	(1,85)	0	0
BE nl	67,1	(3,66)	0	0	21,7	(3,02)	0	0	11,2	(2,58)	0	0
BG	68,9	(3,39)	0	0	11,9	(2,78)	0	0	19,2	(2,80)	0	0
CZ	99,0	(0,36)	0	0	0,6	(0,05)	1	1	0,4	(0,35)	0	1
DK	83,0	(2,70)	0	0	10,7	(2,33)	0	0	6,3	(1,76)	0	0
DE	55,5	(3,22)	0	0	33,6	(3,25)	0	0	10,8	(2,72)	0	0
IE	82,4	(3,47)	0	0	13,9	(3,23)	0	0	3,7	(1,67)	0	0
ES	70,8	(2,45)	0	0	20,1	(2,20)	0	0	9,1	(1,75)	0	0
FR	82,7	(2,97)	0	0	13,3	(2,49)	0	0	4.1	(1,83)	0	0
IT	90,6	(2,62)	0	0	9,5	(2,62)	0	0	:	:	:	:
LV	64,5	(2,32)	0	0	11,8	(2,55)	0	0	23,8	(1,64)	0	0
LT	96,6	(1,31)	0	0	3,0	(1,25)	0	0	0,4	(0,01)	1	1
HU	99,5	(0,43)	0	0	0,5	(0,43)	1	1	:	:	:	:
MT	81,0	(0,11)	0	0	18,3	(0,12)	0	0	0,7	(0,03)	1	1
NL	85,1	(3,08)	0	0	12,8	(2,84)	0	0	2,1	(1,43)	0	1
AT	56,7	(3,06)	0	0	31,2	(3,37)	0	0	12,0	(2,61)	0	0
PL	100,0	(0,00)	0	0	:	:	:	:	:	:	:	:
PT	97,1	(1,37)	0	0	0,3	(0,24)	0	1	2,6	(1,35)	0	0
SI	90,0	(3,43)	0	0	10,0	(3,43)	0	0	:	:	:	:
SK	91,7	(2,26)	0	0	5,3	(1,68)	0	0	3,0	(1,52)	0	0
FI	94,7	(1,64)	0	0	4,2	(1,24)	0	0	1,1	(1,09)	1	1
SE	73,9	(4,11)	0	0	16,5	(3,44)	0	0	9,6	(2,99)	0	0
UK-ENG	60,7	(3,28)	0	0	20,7	(2,73)	0	0	18,6	(3,23)	0	0
UK-NIR	92,2	(2,92)	0	0	3,5	(1,78)	0	1	4,4	(2,31)	0	1
NO	87,9	(2,76)	0	0	9,3	(2,46)	0	0	2,9	(1,46)	0	1

Ø – renvoie à la moyenne des 25 systèmes éducatifs européens participant à l'enquête.

FLAG STUD – une valeur «1» indique que le nombre d'élèves ayant répondu à la question est inférieur à 30 et que les résultats ne peuvent donc pas être rapportés dans la figure correspondante; une valeur «0» indique que le nombre d'élèves ayant répondu à la question est supérieur ou égal à 30 et que les données peuvent donc être rapportées.

FLAG SCH – une valeur «1» indique que le nombre d'écoles ayant répondu à la question est inférieur à 5 et que les résultats ne peuvent donc pas être rapportés dans la figure correspondante; une valeur «0» indique que le nombre d'écoles ayant répondu à la question est supérieur ou égal à 5 et que les données peuvent donc être rapportées.

Source: Eurydice, sur la base de l'enquête PIRLS 2016.

Tableau 12. Implication des parents dans l'éducation, score moyen par catégorie d'école, 2016 (figure 23).

	Écoles comprenant plus de 75 % d'élèves parlant la langue d'instruction à la maison (A)		Écoles comprenant entre 25 et 75 % d'élèves parlant la langue d'instruction à la maison (B)		Écoles comprenant moins de 25 % d'élèves parlant la langue d'instruction à la maison (C)	
	Score moyen	SESTAT	Score moyen	SESTAT	Score moyen	SESTAT
Ø	13,74	(0,07)	12,38	(0,19)	11,92	(0,29)
BE fr	13,44	(0,23)	12,36	(0,57)	8,54	(0,63)
BE nl	14,25	(0,23)	13,17	(0,48)	11,93	(0,48)
BG	13,65	(0,21)	12,20	(0,47)	9,05	(0,41)
CZ	12,42	((0,17)	•	•	•	•
DK	14,07	(0,20)	11,62	(0,44)	12,56	(0,47)
DE	14,75	(0,20)	12,73	(0,24)	10,28	(0,62)
IE	15,43	(0,24)	13,39	(0,76)	14,33	(2,46)
ES	14,10	(0,18)	12,60	(0,60)	12,56	(0,52)
FR	13,29	(0,27)	10,19	(0,61)	11,00	(1,07)
IT	13,34	(0,16)	12,56	(0,45)	:	:
LV	13,68	(0,21)	13,47	(0,46)	14,59	(0,33)
LT	14,27	(0,15)	11,39	(0,87)	•	
HU	12,77	(0,18)	•	•	:	:
MT	14,94	(0,01)	14,80	(0,02)	•	•
NL	14,38	(0,20)	12,05	(0,48)	•	•
AT	14,86	(0,24)	13,10	(0,36)	10,83	(0,80)

PL	13,33	(0,21)	:	:	:	:
PT	12,68	(0,14)	•	•	13,42	(1,98)
SI	13,41	(0,19)	12,48	(0,58)	:	:
SK	12,85	0,16	10,25	(0,74)	8,95	(2,15)
FI	14,06	0,17	12,04	(0,81)	•	•
SE	13,85	0,25	12,00	(0,63)	13,41	(1,02)
UK-ENG	14,30	0,30	13,30	(0,55)	13,12	(0,52)
UK-NIR	15,23	(0,22)	17,21	(1,37)	•	•
NO	13,81	(0,20)	12,52	(0,62)	•	•

Note explicative (tableau 12)

Ø – renvoie à la moyenne des 25 systèmes éducatifs européens participant à l'enquête.

• – indique que cette catégorie englobe moins de 30 élèves ou moins de 5 écoles.

Source: Eurydice, sur la base de l'enquête PIRLS 2016.

Tableau 13. Différences dans l'implication des parents dans l'éducation, 2016 (figure 23).

	Différence entre A et B sans neutralisation de la variable SSE	SESTAT	Différence entre A et C sans neutralisation de la variable SSE	SESTAT	Différence entre B et C sans neutralisation de la variable SSE	SESTAT
Ø	1,35	(0,20)	1,82	(0,30)	0,46	(0,36)
BE fr	1,08	(0,62)	4,90	(0,67)	3,82	(0,79)
BE nl	1,09	(0,55)	2,33	(0,56)	1,24	(0,62)
BG	1,45	(0,51)	4,60	(0,45)	3,14	(0,68)
CZ	•	•	•	•	•	•
DK	2,45	(0,47)	1,51	(0,52)	-0,94	(0,63)
DE	2,01	(0,31)	4,47	(0,68)	2,45	(0,68)
IE	2,04	(0,80)	1,10	(2,49)	-0,94	(2,65)
ES	1,50	(0,65)	1,54	(0,58)	0,05	(0,77)
FR	3,11	(0,71)	2,30	(1,06)	-0,81	(1,28)
IT	0,78	(0,46)	:	:	:	:
LV	0,21	(0,53)	-0,91	(0,39)	-1,12	(0,56)
LT	2,88	(0,90)	•	•	•	•
HU	•	•	:	:	:	:
MT	0,14	(0,02)	•	•	•	•
NL	2,33	(0,52)	•	•	•	•
AT	1,76	(0,44)	4,03	(0,80)	2,27	(0,88)
PT	•	•	-0,74	(2,01)	•	•
SI	0,93	(0,62)	:	:	:	:
SK	2,59	(0,75)	3,90	(2,18)	1,31	(2,27)
FI	2,01	(0,86)	•	•	•	•
SE	1,85	(0,68)	0,45	(1,06)	-1,40	(1,13)
UK-ENG	1,00	(0,62)	1,18	(0,62)	0,18	(0,75)
UK-NIR	-1,97	(1,38)	•	•	•	•
NO	1,29	(0,64)	•	•	•	•

Les valeurs qui sont significativement différentes de zéro d'un point de vue statistique (p<0,05) sont indiquées en gras.

Ø – renvoie à la moyenne des 25 systèmes éducatifs européens participant à l'enquête.

• – indique que cette catégorie englobe moins de 30 élèves ou moins de 5 écoles.

Source: Eurydice, sur la base de l'enquête PIRLS 2016.

AGENCE EXÉCUTIVE «ÉDUCATION, AUDIOVISUEL ET CULTURE»

Analyse des politiques en matière d'éducation et de jeunesse

Avenue du Bourget 1 (J-70 – unité A7)
B-1049 Bruxelles
(http://ec.europa.eu/eurydice)

Rédactrice en chef

Arlette Delhaxhe

Auteurs

Sogol Noorani (coordinatrice), Nathalie Baïdak, Anita Krémó et Jari Riiheläinen, avec la contribution de Teodora Parveva

Expert externe

Christian Monseur

Mise en page et graphiques

Patrice Brel

Mise en page de la couverture

Virginia Giovannelli

Coordination de la production

Gisèle De Lel

UNITÉS NATIONALES D'EURYDICE

ALBANIE

Unité Eurydice
Intégration européenne et coopération internationale
Département de l'intégration et des projets
Ministère de l'éducation et des sports
Rruga e Durrësit, Nr. 23
1001 Tiranë

ALLEMAGNE

Eurydice-Informationsstelle der Länder im Sekretariat der Kultusministerkonferenz
Taubenstraße 10
10117 Berlin
Contribution de l'unité: Thomas Eckhardt

AUTRICHE

Eurydice-Informationsstelle
Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung
Abt. Bildungsstatistik und -monitoring
Minoritenplatz 5
1010 Wien
Contribution de l'unité: Dr Michaela Haller (experte externe)

BELGIQUE

Unité Eurydice de la Communauté française
Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles
Direction des relations internationales
Boulevard Léopold II, 44 – Bureau 6A/008
1080 Bruxelles
Contribution de l'unité: responsabilité collective

Eurydice Vlaanderen
Departement Onderwijs en Vorming/
Afdeling Strategische Beleidsondersteuning
Koning Albert II-laan 15
1210 Brussel
Contribution de l'unité: Eline De Ridder et Pieter-Jan De Vlieger (coordination); experts du ministère flamand de l'éducation et de la formation: Chama Rhellam, Marieke Smeyers

Eurydice-Informationsstelle der Deutschsprachigen Gemeinschaft
Ministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft Fachbereich Ausbildung und Unterrichtsorganisation
Gospertstraße 1
4700 Eupen
Contribution de l'unité: Catherine Reinertz, Xavier Hurlet et Clara Jacquemart

BOSNIE-HERZÉGOVINE

Ministère des affaires civiles
Secteur de l'éducation
Trg BiH 3
71000 Sarajevo
Contribution de l'unité: responsabilité collective

BULGARIE

Unité Eurydice
Centre de développement des ressources humaines
Unité de la recherche et de la planification dans l'enseignement
15, Graf Ignatiev Str.
1000 Sofia
Contribution de l'unité: Svetomira Apostolova – Kaloyanova (expert)

CROATIE

Agence pour la mobilité et les programmes de l'UE
Frankopanska 26
10000 Zagreb
Contribution de l'unité: responsabilité collective

CHYPRE

Unité Eurydice
Ministère de l'éducation et de la culture
Kimonos et Thoukydidou
1434 Nicosie
Contribution de l'unité: Christiana Haperi; experte: Danae Lordou Kaspari

DANEMARK

Unité Eurydice
Ministère de l'enseignement supérieur et de la science
Agence danoise pour la recherche et l'enseignement supérieur
Bredgade 40
1260 København K
Contribution de l'unité: ministère de l'éducation et ministère de l'enseignement supérieur et des sciences

ESPAGNE

Eurydice España-REDIE
Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE)
Ministerio de Educación y Formación Profesional
c/ Torrelaguna, 58
28027 Madrid
Contribution de l'unité: Rubén Fernández Alonso (Servicio de Evaluación Educativa, Dirección General de Ordenación Académica e Innovación Educativa, Consejería de Educación y Cultura del **Principado de Asturias**), Antoni Bauzà Sampol et Javier Real Vila (Institut d'Avaluació i Qualitat del Sistema Educatiu, Conselleria d'Educació i Universitat de **Illes Balears**), Mariemma González Martín (Servicio de Equidad, Igualdad y Orientación Educativa de la Dirección General de Innovación y Equidad Educativa, Consejería de Educación de **Castilla y León**), Isabel Rodríguez Martín (Servicio de Ordenación Académica, Documentación y Evaluación de **Castilla-La Mancha**), María José Sánchez Merino et Anna Sambola López (Subdirecció General de Llengua i Plurilingüisme del Departament d'Ensenyament de la **Generalitat de Catalunya**), Manuel Carrapiso Araújo, Mónico Cañada Gallardo, Jesús Andrés Serrano Diego, Silvia Rodríguez Oliva, María Moreno Sierra et Eugenia López Cáceres (Secretaría General de Educación, Consejería de Educación y Empleo de la Junta de **Extremadura**), León Bendayán Montecatine (Dirección Provincial de Educación de la **Ciudad de Ceuta**), la Dirección General de Atención a la Diversidad y Calidad Educativa de la Consejería de Educación, Juventud y Deportes de la **Región de Murcia**, ainsi que la Dirección General de Educación del Gobierno de **La Rioja**. Marta Crespo Petit, Rocío Arias Bejarano et Elena Vázquez Aguilar (Eurydice España-REDIE)

ESTONIE

Unité Eurydice
Département d'analyse
Ministère de l'éducation et de la recherche
Munga 18
50088 Tartu
Contribution de l'unité: Kersti Kaldma (coordination); experts: Kersti Kivirüüt et Viivian Jõemets (experts en chef, département de l'enseignement général, ministère de l'éducation et de la recherche)

FINLANDE

Unité Eurydice
Agence nationale finlandaise de l'éducation
P.O. Box 380
00531 Helsinki
Contribution de l'unité: Katri Kuukka (conseillère en éducation), Leena Nissilä (conseillère en éducation), Pirjo Karhu (conseillère principale), Hanna Laakso (conseillère principale), Olga Lappi (conseillère principale)

FRANCE

Unité française d'Eurydice
Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse (MENJ)
Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche, et de l'innovation (MESRI)
Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP)
Mission aux relations européennes et internationales (MIREI)
61-65, rue Dutot
75732 Paris Cedex 15
Contribution de l'unité: Hélène Demesy (experte), Anne Gaudry-Lachet (MENJ-MESRI)

GRÈCE

Unité Eurydice
Direction des affaires européennes et internationales
Direction générale des affaires européennes et internationales,
de l'éducation pour les Grecs de l'étranger et de l'éducation interculturelle
Ministère de la culture, de l'éducation et des affaires religieuses
37 Andrea Papandreou Str. (Office 2172)
15180 Maroussi (Attiki)
Contribution de l'unité: Panagiota Karkaletsi (ministère grec de l'éducation, de la recherche et des affaires religieuses/ unité des affaires européennes); Nikoletta Chardalia (ministère grec de l'éducation, de la recherche et des affaires religieuses/unité de coordination et de suivi de l'éducation des réfugiés)

HONGRIE

Unité nationale Eurydice
Autorité de l'éducation
10-14 Szalay utca
1055 Budapest
Contribution de l'unité: Róza Szabó (chef de département, autorité de l'éducation)

IRLANDE

Unité Eurydice
Département de l'éducation et des compétences
Section internationale
Marlborough Street
Dublin 1 – DO1 RC96
Contribution de l'unité: Patricia Sheehan (administratrice générale adjointe, inclusion sociale, département de l'éducation et des compétences)

ISLANDE

Unité Eurydice
Direction de l'éducation
Víkurhvarfi 3
203 Kópavogur
Contribution de l'unité: Hulda Skogland (experte, département de l'analyse, direction de l'éducation) et Hulda Karen Danielsdóttir (experte, département de l'évaluation, direction de l'éducation)

ITALIE

Unità italiana di Eurydice
Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa (INDIRE)
Agenzia Erasmus+
Via C. Lombroso 6/15
50134 Firenze
Contribution de l'unité: Alessandra Mochi; experts: Vinicio Ongini (Direzione generale per lo studente, l'integrazione, la partecipazione, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca) en collaboration avec Lisa Stillo (Centro ricerca educazione interculturale e formazione allo sviluppo (CREIFOS), Dipartimento scienze della formazione, Università di Roma Tre

LETTONIE

Unité Eurydice
Agence nationale de développement de l'éducation
Valņu street 1 (5th floor)
1050 Riga
Contribution de l'unité: Olita Arkle (experte)

LIECHTENSTEIN

Informationsstelle Eurydice
Schulamt des Fürstentums Liechtenstein
Austrasse 79
Postfach 684
9490 Vaduz
Contribution de l'unité: responsabilité collective

LITUANIE

Unité Eurydice
Agence nationale pour l'évaluation scolaire de la République de Lituanie
Geležinio Vilko Street 12
03163 Vilnius
Contribution de l'unité: Ona Čepulėnienė

LUXEMBOURG

Unité nationale d'Eurydice
ANEFORE ASBL
eduPôle Walferdange
Bâtiment 03 – étage 01
Route de Diekirch
7220 Walferdange
Contribution de l'unité: Elisabeth Reisen, Marco de Oliveira, Louise Crosby (experts)

MACÉDOINE DU NORD

Agence nationale pour les programmes éducatifs européens et la mobilité
Porta Bunjakovec 2A-1
1000 Skopje
Contribution de l'unité: Dejan Zlatkovski

MALTE

Unité nationale Eurydice
Direction de la recherche, de l'apprentissage continu et de l'employabilité
Ministère de l'éducation et de l'emploi
Great Siege Road
Floriana VLT 2000
Contribution de l'unité: Jane Farrugia Buhagiar, Joanne Bugeja

MONTÉNÉGRO

Unité Eurydice
Vaka Djurovica bb
81000 Podgorica
Contribution de l'unité: Mubera Kurpejović et Biljana Mišović

NORVÈGE

Unité Eurydice
Ministère de l'éducation et de la recherche
AIK-avd., Kunnskapsdepartementet
Kirkegata 18
P.O. Box 8119 Dep.
0032 Oslo
Contribution de l'unité: responsabilité collective

PAYS-BAS

Eurydice Nederland
Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap
Directie Internationaal Beleid
Rijnstraat 50
2500 BJ La Haye
Contribution de l'unité: responsabilité collective

POLOGNE

Unité polonaise Eurydice
Fondation pour le développement du système d'éducation
Aleje Jerozolimskie 142A
02-305 Warszawa
Contribution de l'unité: experts: Agata Gajewska-Dyszkiewicz, Katarzyna Paczuska (Institut de recherche en science de l'éducation, Varsovie, Pologne); coordination: Beata Płatos (unité polonaise d'Eurydice)

PORTUGAL

Unidade Portuguesa da Rede Eurydice (UPRE)
Ministério da Educação e Ciência
Direção-Geral de Estatísticas da Educação
Av. 24 de Julho, 134
1399-054 Lisboa
Contribution de l'unité: Isabel Almeida; en dehors de l'unité: responsabilité collective.

ROUMANIE

Unité Eurydice
Agence nationale pour les programmes communautaires dans le domaine de l'éducation et de la formation professionnelle
Universitatea Politehnică București
Biblioteca Centrală
Splaiul Independenței, nr. 313
Sector 6
060042 București
Contribution de l'unité: Veronica-Gabriela Chirea en coopération avec l'expert Eugen Stoica (ministère de l'éducation nationale)

ROYAUME-UNI

Unité Eurydice pour l'Angleterre, le pays de Galles et l'Irlande du Nord
Fondation nationale pour la recherche dans l'éducation (NFER)
The Mere, Upton Park
Slough, Berkshire, SL1 2DQ
Contribution de l'unité: Maureen Heron et Sharon O'Donnell (NFER)

Unité écossaise d'Eurydice
Direction de l'apprentissage
Gouvernement écossais
2-C North
Victoria Quay
Édimbourg EH6 6QQ
Contribution de l'unité: Gary Walsh (gouvernement écossais), Stephen Edgar (Education Scotland), Maria Walker (conseil municipal de Glasgow)

SERBIE

Unité Eurydice Serbie
Fondation Tempus
Ruze Jovanovic 27a
11000 Belgrade
Contribution de l'unité: responsabilité collective

SLOVAQUIE

Unité Eurydice
Association universitaire slovaque pour la coopération internationale
Krížkova 9
811 04 Bratislava
Contribution de l'unité: responsabilité collective

SLOVÉNIE

Unité Eurydice
Ministère de l'éducation, de la science et des sports
Bureau de développement de l'éducation
Masarykova 16
1000 Ljubljana
Contribution de l'unité: Saša Ambrožič Deleja et Barbara Kresal Sterniša; experts: Stanka Lunder Verlič et Mija Javornik (ministère de l'éducation, des sciences et des sports)

SUÈDE

Unité Eurydice
Universitets- och högskolerådet/
Conseil suédois pour l'enseignement supérieur
Box 450 93
104 30 Stockholm
Contribution de l'unité: responsabilité collective

SUISSE

Unité Eurydice
Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP)
Speichergasse 6
3001 Berne
Contribution de l'unité: Alexander Gerlings

TCHÉQUIE

Unité Eurydice
Centre pour la coopération internationale dans l'éducation
Dům zahraniční spolupráce
Na Poříčí 1035/4
110 00 Praha 1
Contribution de l'unité: Helena Pavlíková, Marcela Máchová et Andrea Turynová; experts: Jaromíra Šindelářová (université Jan Evangelista Purkyně), Lukáš Seifert (ministère de l'éducation, de la jeunesse et des sports)

TURQUIE

Unité Eurydice
MEB, Strateji Geliştirme Başkanlığı (SGB)
Eurydice Türkiye Birimi, Merkez Bina 4. Kat
B-Blok Bakanlıklar
06648 Ankara
Contribution de l'unité: Osman Yıldırım Uğur; expert: Prof. associé Dr. Kemal Sinan Özmen

EC-06-18-260-FR-N

L’intégration des élèves issus de l’immigration dans les écoles en Europe: politiques et mesures nationales

Ce rapport d’Eurydice examine les mesures prises par les autorités éducatives supérieures en Europe pour promouvoir l'intégration des élèves issus de l'immigration dans les écoles (année de référence 2017/2018). Il présente une cartographie comparative d'un large éventail de politiques et de mesures nationales visant à placer les étudiants migrants nouvellement arrivés dans les écoles et à répondre à leurs besoins en matière de langue, d'apprentissage et de soutien psychosocial. Il propose également une analyse plus approfondie de certaines des politiques clés pouvant permettre aux écoles d’accueillir des élèves d’origines linguistiques et culturelles différentes et de prendre en compte le bien-être social et affectif des élèves afin de créer un état optimal pour leur apprentissage et développement.

Le rapport se concentre sur les réglementations et recommandations au plus haut niveau, couvrant l’enseignements primaire, secondaire général inférieur et supérieur ainsi que l'enseignement et la formation professionnels initiaux.

Les informations couvrent 42 systèmes éducatifs, y compris les 28 États membres de l'UE, ainsi que la Bosnie-Herzégovine, la Suisse, l'Islande, le Liechtenstein, le Monténégro, la Norvège, la Serbie, l'ancienne République yougoslave de Macédoine et la Turquie.

La mission du réseau Eurydice est de comprendre et d'expliquer l'organisation et le fonctionnement des différents systèmes éducatifs en Europe. Le réseau fournit des descriptions des systèmes éducatifs nationaux, produit des études comparatives sur des thèmes particuliers, des indicateurs et des statistiques. Toutes les publications d'Eurydice sont disponibles gratuitement sur son site internet ou sur papier, à la demande. Par ses activités, Eurydice vise à promouvoir la compréhension, la coopération, la confiance et la mobilité aux niveaux européen et international. Le réseau est constitué d'unités nationales situées dans les pays européens et est coordonné par l'Agence exécutive «Éducation, Audiovisuel et Culture» de l'UE. Pour plus d'informations sur Eurydice, voir: http://ec.europa.eu/eurydice.

Office des publications

ISBN 978-92-9492-843-6
doi:10.2797/442545