

L'intégration scolaire des enfants immigrants en Europe

Dispositifs en faveur de:

- la communication avec les familles immigrantes
- l'enseignement de la langue d'origine des enfants immigrants

Avril 2009



L'intégration scolaire des enfants immigrants en Europe

Dispositifs en faveur de:

- **la communication avec les familles immigrantes**
- **l'enseignement de la langue d'origine des enfants immigrants**

Avril 2009

Réseau Eurydice

Ce document est publié par l'Agence exécutive Éducation, Audiovisuel et Culture. (EACEA P9 Eurydice)

Disponible en allemand (*Die schulische Integration der Migrantenkinder in Europa. Massnahmen zur Förderung der Kommunikation mit Migrantenfamilien und des muttersprachlichen Unterrichts für Migrantenkinder*), anglais (*Integrating Immigrant Children into Schools in Europe: Measures to foster communication with immigrant families and heritage language teaching for immigrant children*) et français (L'intégration scolaire des enfants immigrants en Europe: dispositifs en faveur de la communication avec les familles immigrantes et l'enseignement de la langue d'origine des enfants immigrants).

Finalisation de la rédaction: avril 2009.

© Agence exécutive Éducation, Audiovisuel et Culture, 2009.

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

Toute demande de reproduction de l'entièreté du document doit être adressée à l'EACEA P9 Eurydice.

Agence exécutive Éducation, Audiovisuel et Culture
P9 Eurydice
Avenue du Bourget 1 (BOU2)
B-1140 Bruxelles
Tél. +32 2 299 50 58
Fax +32 2 292 19 71
E-mail: eacea-eurydice@ec.europa.eu
Site internet: <http://www.eurydice.org>

AVANT-PROPOS

Dans le cadre de l'Année 2008 du dialogue interculturel et en lien avec la préparation d'un livre vert sur les liens entre éducation et migration ⁽¹⁾, le réseau Eurydice a été sollicité par la Commission européenne pour procéder à une mise à jour partielle de l'enquête qu'il a produite en 2004 sur l'intégration scolaire des enfants immigrants en Europe ⁽²⁾. Le choix s'est porté sur deux dimensions qui présentent une pertinence particulière dans ce contexte. Il s'agit, d'une part, du renforcement de la communication entre les établissements scolaires et les familles d'élèves immigrants et, d'autre part, de l'enseignement de la langue d'origine des élèves immigrants. La description des politiques et des mesures adoptées aujourd'hui dans les systèmes scolaires européens en référence à ces deux dimensions devrait permettre de nourrir les réflexions menées autour du livre vert, en particulier à propos des questions clés que constituent la prise en compte de la diversité croissante des langues d'origine présentes à l'école et la construction des relations avec les familles d'élèves immigrants.

Les mesures analysées se déroulent dans le cadre du système scolaire, même si des acteurs privés ou appartenant à des organisations non gouvernementales peuvent intervenir dans leur mise en œuvre. Les initiatives entièrement privées (prises par des ambassades, des missions diplomatiques, et d'autres acteurs) ne sont pas prises en compte, bien qu'elles puissent représenter dans certains pays un complément important à ce qui est offert dans les écoles.

Un enfant immigrant est défini dans ce document soit comme un enfant né dans un autre pays (européen ou non), soit comme un enfant dont les parents ou les grands-parents sont nés dans un autre pays. Le terme «immigrant» couvre des situations diverses qui peuvent être décrites dans d'autres contextes par exemple par les expressions «enfants primo-arrivants» ou «enfants issus de l'immigration». Il peut s'agir d'enfants et de familles installés légalement, demandeurs d'asile ou réfugiés, ou encore en situation d'immigration irrégulière. Les enfants issus d'une famille installée dans le pays d'accueil depuis plus de deux générations n'entrent pas en ligne de compte ici.

Les mesures destinées en particulier aux migrants au sein même d'un pays, tels que les Roms et différents types de gens du voyage, et celles destinées aux groupes de minorités ethniques ou nationales ne font pas l'objet d'une analyse comparée dans ce document. Ces mesures peuvent toutefois être mentionnées lorsque des enfants immigrants en bénéficient et qu'il n'existe pas d'alternative spécifique pour ces derniers.

Les informations fournies portent sur l'année de référence 2007/2008. Elles sont issues de questionnaires complétés par les unités nationales du réseau Eurydice, exception faite de la Turquie. Elles couvrent les niveaux préprimaire, primaire et secondaire de l'enseignement général, du secteur public ou privé subventionné (Belgique, Irlande et Pays-Bas). Des données statistiques provenant d'Eurostat, de l'enquête PISA et PIRLS 2006 et de certaines sources nationales sont également utilisées.

(1) Migration et mobilité: enjeux et opportunités pour les systèmes éducatifs européens. Bruxelles, 3.7.2008. Com (2008) 423 final.

(2) Eurydice 2004, *L'intégration scolaire des enfants immigrants en Europe*.

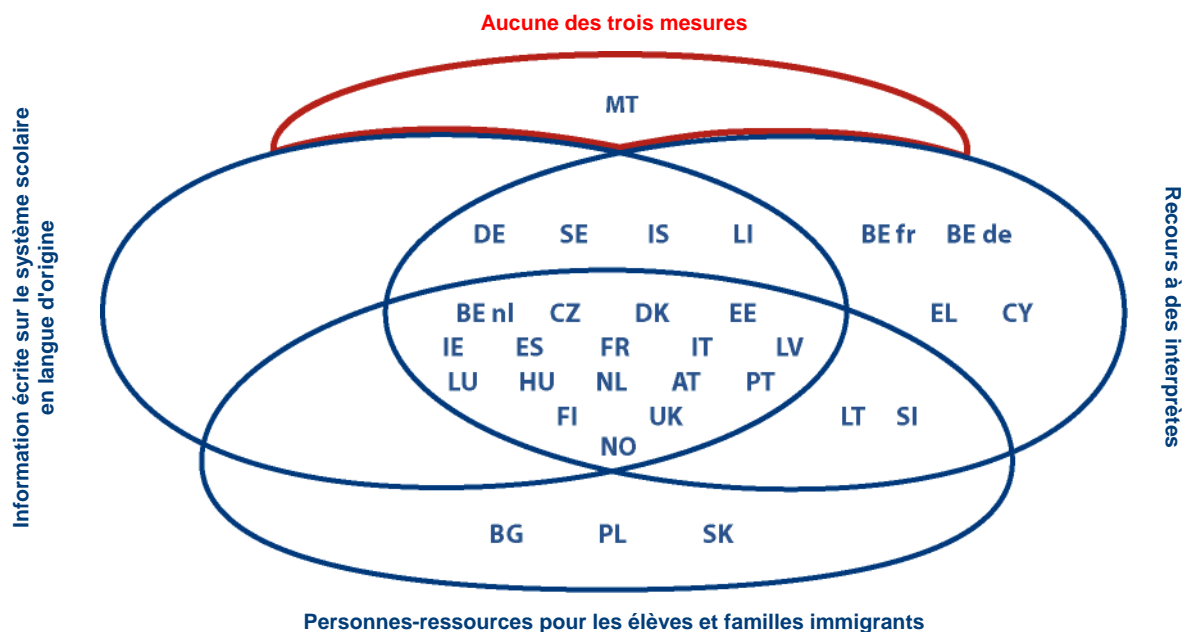
TABLE DES MATIÈRES

| | |
|--|-----------|
| Avant-propos | 3 |
| Table des matières | 5 |
| Chapitre 1. La communication entre les écoles et les familles immigrantes | 7 |
| 1.1. La plupart des pays publient des informations sur le système scolaire dans la langue maternelle des familles immigrantes | 8 |
| 1.2. Le recours à des interprètes: encouragé mais rarement un droit statutaire | 11 |
| 1.3. Les personnes-ressources chargées de l'accueil et de l'orientation des élèves immigrants: souvent des enseignants, rarement des structures établies | 14 |
| Chapitre 2. L'enseignement de la langue d'origine des enfants immigrants | 19 |
| 2.1. Deux grands modes d'organisation des cours en langue maternelle pour les élèves immigrants: les accords bilatéraux et la prise en charge par le système scolaire national | 21 |
| 2.2. Meilleure correspondance entre l'offre de cours en langues étrangères et les langues d'origine des élèves immigrants | 26 |
| 2.3. Plusieurs stratégies politiques nationales en matière d'éducation se construisent autour de la diversité linguistique et culturelle à l'école | 27 |
| Conclusions | 29 |
| Glossaire | 31 |
| Table des figures | 33 |
| Remerciements | 35 |

CHAPITRE 1. LA COMMUNICATION ENTRE LES ÉCOLES ET LES FAMILLES IMMIGRANTES

L'implication des parents dans la scolarité de leurs enfants est importante pour la réussite scolaire de ces derniers ⁽³⁾. Mais, dans cet exercice, nombre de parents immigrants sont susceptibles de connaître des difficultés d'ordre linguistique ou culturel. Des mesures visant à assurer une bonne circulation de l'information entre l'école et les familles immigrantes, en particulier par l'usage de langues autres que celles employées à l'école, sont à cet égard primordiales. Trois dispositifs pour la communication entre l'école et les familles immigrantes sont envisagés ici: la publication d'information écrite sur le système scolaire dans la langue d'origine des familles immigrantes, le recours à des interprètes lors de diverses situations de la vie scolaire et la désignation de personnes-ressources, telles des médiateurs, chargées spécifiquement d'assurer la liaison entre les élèves immigrants ainsi que leurs familles, et l'école. La figure 1.1 positionne les pays selon qu'ils offrent un ou plusieurs de ces trois dispositifs, sans préciser s'ils s'adressent à certaines «catégories» de familles immigrantes en particulier (demandeurs d'asile, réfugiés, immigrants en provenance d'un autre État membre, immigrants ayant reçu l'autorisation de s'établir dans le pays d'accueil, etc.). Elle ne donne pas d'informations sur le fait que les dispositifs sont obligatoires, recommandés ou relèvent de la pratique courante. Elle ne spécifie pas non plus au(x)quel(s) des quatre niveaux éducatifs couverts les dispositifs existent. Des informations plus précises sur ces deux derniers points peuvent être trouvées dans la suite du texte.

Figure 1.1. Dispositifs pour la communication entre l'école et les familles immigrantes. Enseignement général (CITE 0-3), 2007/2008.



Données non disponibles: RO

Source: Eurydice.

⁽³⁾ Voir *Education and Migration, strategies for integrating migrant children in European schools and societies. A synthesis of research findings for policy-makers*. Report submitted to the European Commission by Prof. Dr. Friedrich Heckmann, on behalf of the Nesse network of experts. Avril 2008, p. 48-49.

Notes complémentaires

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

Chypre: le ministère de l'éducation prévoit de publier de l'information sur le système éducatif dans huit langues différentes à partir de 2009/2010.

Pologne: depuis 2008/2009, selon les réglementations, les écoles qui accueillent des enfants immigrants peuvent employer des assistants aux enseignants qui maîtrisent la langue maternelle de ces élèves, et qui peuvent jouer le rôle d'interprètes.

La figure 1.1 met en évidence que dans la moitié des pays européens, les trois dispositifs de communication entre l'école et les familles immigrantes analysés ici coexistent. Les autres pays présentent pour la plupart deux des trois dispositifs. En Belgique (Communautés française et germanophone), en Grèce et à Chypre (jusqu'en 2009/2010), on trouve uniquement le recours à des interprètes, tandis qu'en Bulgarie, en Pologne et en Slovaquie, seule la désignation de personnes-ressources pour les élèves et familles immigrants existe. Malte ne fait usage d'aucun des trois dispositifs, mais des politiques en la matière pourraient être définies dans un futur proche, en raison d'une augmentation du nombre d'élèves immigrants. Dans les pays concernés par la publication d'informations écrites sur le système scolaire en langue d'origine des familles immigrantes, il est généralement aussi fait recours à des interprètes et/ou à des personnes-ressources.

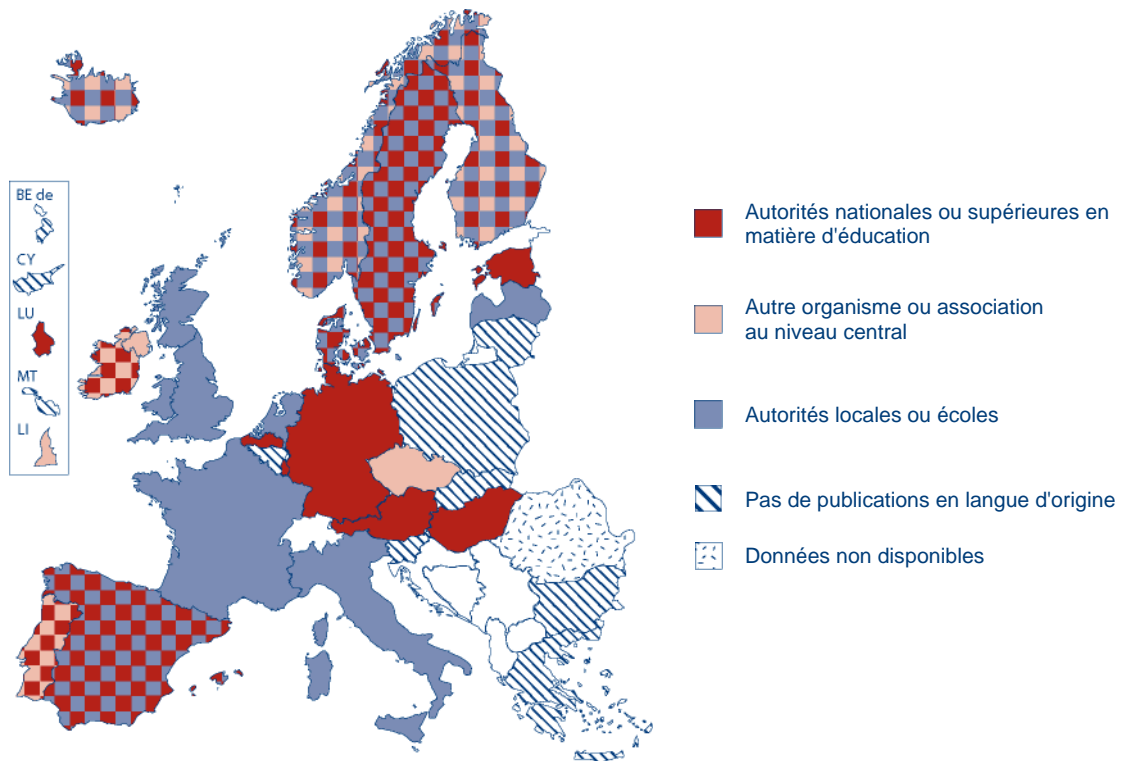
1.1. La plupart des pays publient des informations sur le système scolaire dans la langue maternelle des familles immigrantes

Dans deux tiers des pays environ, des informations écrites sur le système scolaire sont publiées dans diverses langues d'origine des familles immigrantes présentes sur leur territoire. Elles couvrent généralement tous les niveaux d'éducation, depuis le préprimaire jusqu'au secondaire supérieur. Ce type de mesures est généralement récent. Elles datent de 2007 ou 2008 pour certains pays (Finlande et Islande).

Dans près de la moitié des pays, l'autorité nationale ou supérieure en matière d'éducation assure ce type de publication. Au Luxembourg, outre la publication par le ministère de l'éducation de documents en français et allemand (langues officielles), ainsi qu'en portugais (langue maternelle de 20 % des élèves), des lettres d'invitation ou d'information à l'intention de parents sont traduites sur demande, dans d'autres langues, par les médiateurs interculturels et traducteurs collaborant avec le service de la scolarisation des enfants étrangers du ministère de l'éducation nationale. En République tchèque et au Liechtenstein, ce sont les organismes nationaux en charge des affaires sociales qui publient l'information sur le système éducatif dans diverses langues. Au Royaume-Uni (Irlande du Nord), un site internet multilingue pour les nouveaux arrivants et leurs parents a été créé par les cinq *Education and Library Boards* qui ont coopéré entre eux.

Dans quelques pays, en plus des initiatives prises par le ministère chargé de l'éducation, d'autres organismes centralisés produisent ce type de publication. En Irlande, c'est le cas par exemple du *National Council for Curriculum and Assessment*, du *National Qualifications Authority of Ireland*, de la *Reception and Integration Agency*, du *National Educational Welfare Board (NEWB)*, du *All Ireland programme for immigrant parents* et du *Jesuit Refugee Service*. Au Portugal, le Bureau du Haut Commissaire pour l'immigration et les minorités ethniques publie des brochures d'intérêt général, régulièrement mises à jour, qui sont disponibles en anglais et en russe sur son site Internet. En Finlande et en Norvège, des associations nationales de parents ou des familles produisent des informations sur le système éducatif en langues étrangères à destination des familles immigrantes. En Islande, le ministère des affaires sociales a publié dans plusieurs langues une brochure contenant diverses informations notamment sur le système éducatif.

Figure 1.2. Organes qui publient des informations écrites sur le système scolaire dans la langue d'origine des familles immigrantes. Enseignement général (CITE 0-3), 2007/2008.



Source: Eurydice.

Notes complémentaires

Danemark: les informations écrites sur le système concernent les niveaux CITE 1 et 2. La connaissance du danois est un prérequis pour pouvoir accéder au niveau CITE 3.

Allemagne: les informations écrites sur le système scolaire sont du ressort des ministères de l'éducation au niveau des Länder.

Grèce, Pologne: des informations écrites sur le système scolaire sont publiées en anglais au niveau central.

Espagne: les mesures sont mises en place par les Communautés autonomes et sont dès lors spécifiques à chaque Communauté. La plupart d'entre elles ont produit des guides d'information en diverses langues pour les familles immigrantes, en accord avec les recommandations nationales sur le sujet.

Chypre: le ministère de l'éducation prévoit de publier des informations sur le système éducatif dans huit langues différentes à partir de 2009/2010.

Slovénie: certaines ONG produisent des informations écrites sur le système éducatif en langues étrangères pour les demandeurs d'asile.

L'information sur le système scolaire écrite dans diverses langues étrangères qui est **publiée par le niveau central aborde le plus souvent des aspects généraux**, à savoir les structures du système éducatif à travers les différents niveaux d'éducation, les procédures d'inscription, d'évaluation et d'orientation, les modalités de participation des parents ainsi que leurs droits et obligations. Dans quelques pays, des thèmes plus spécifiques peuvent aussi être traités. Ainsi, en Communauté flamande de Belgique, une brochure explique la politique d'égalité des chances. En Irlande et en Norvège (enseignement primaire et secondaire), des organismes nationaux de représentants de parents ont publié des guides d'information centrés sur la relation entre les parents et l'école. En Irlande, dans le cadre du programme pour les parents immigrants, qui couvre le sud et le nord du pays, des informations sur l'enseignement primaire et post-primaire ainsi que sur les autres services aux parents ont été publiées.

En Autriche, une publication en serbo-croato-bosniaque et en turc s'adresse aux parents d'élèves immigrants qui sont peu alphabétisés et explique comment préparer les enfants à l'école, avant l'âge d'obligation scolaire. Cette publication met l'accent sur l'importance de la langue maternelle pour réussir sa scolarité et le rôle de soutien des parents. Une autre brochure, publiée en allemand et dans cinq autres langues, est destinée aux parents d'enfants entrant dans le système scolaire; elle porte sur la participation des parents, leurs droits et obligations. Un site internet offre des informations en serbo-croato-bosniaque et en turc sur les possibilités de soutien linguistique dans l'enseignement préprimaire. En Islande, en 2008, le ministère de l'éducation a publié en huit langues étrangères un document décrivant toutes les écoles du secondaire supérieur.

Les langues couvertes par ces publications sont généralement en nombre restreint et correspondent aux groupes d'immigrants les plus représentatifs. En Espagne, en Irlande (*National Educational Welfare Board* – NEWB), au Royaume-Uni (Irlande du Nord) et en Norvège, des informations écrites sur le système éducatif existent dans plus d'une dizaine de langues.

Dans onze pays (voir figure 1.2), **des autorités locales, régionales ou des écoles mettent des informations écrites sur le système éducatif et sur leurs services à la disposition des parents dans plusieurs langues**, ce qui peut parfois permettre de répondre à des besoins plus locaux en termes linguistiques. C'est le cas en France, dans la plupart des régions, au niveau des centres académiques pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage. Au Danemark, certaines municipalités mettent à la disposition des parents des informations sur les écoles et les activités extrascolaires dans plusieurs langues d'immigration. En Lettonie, les écoles qui utilisent comme langue d'enseignement une des huit langues ethniques minoritaires fournissent de l'information aux parents à propos du système éducatif dans ces langues.

Aux Pays-Bas, les écoles qui accueillent des enfants demandeurs d'asile ou des élèves récemment arrivés sur le territoire traduisent le guide d'information général sur le système scolaire publié par le ministère de l'éducation dans les grandes langues de communication ou dans la langue maternelle de groupes d'élèves immigrants particulièrement importants numériquement. Des informations plus ciblées peuvent aussi être traduites en cours d'année. Mais les débats nationaux sur la place de la langue maternelle des élèves immigrants dans l'éducation conduisent parfois à arrêter ces pratiques.

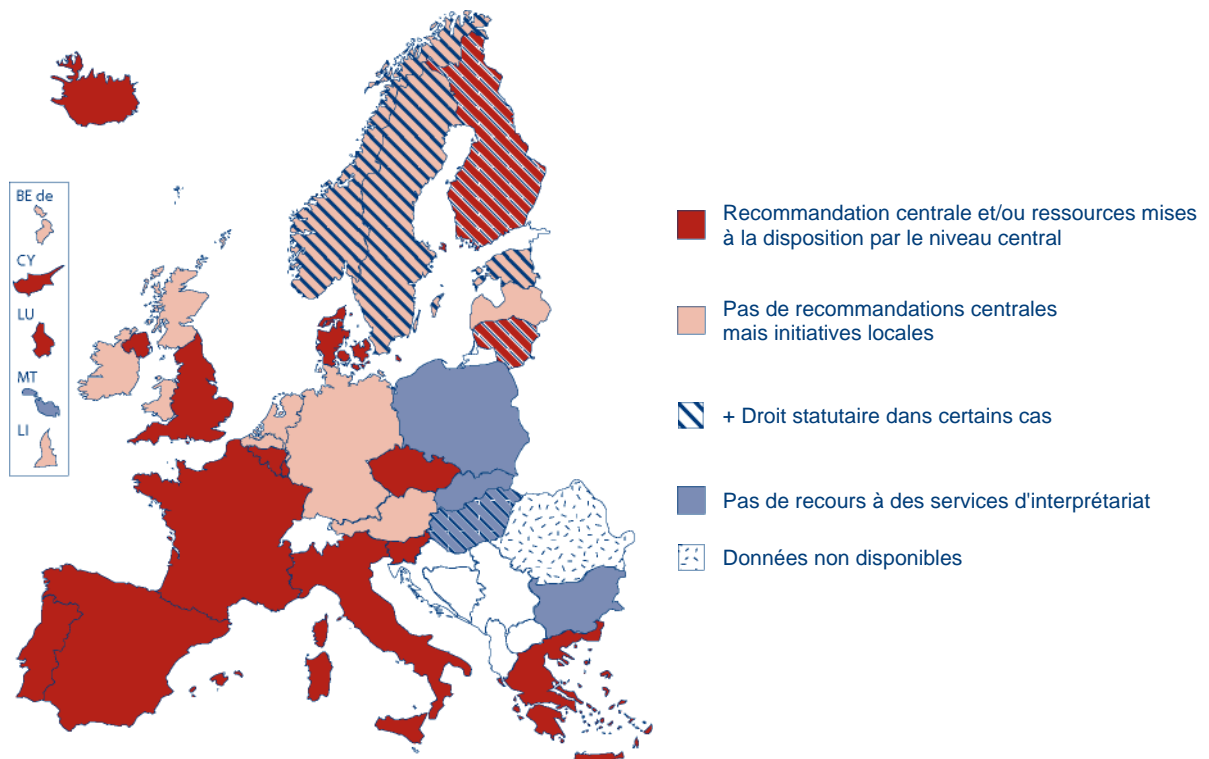
En Finlande, les autorités éducatives centrales ont lancé un projet pour soutenir le développement des compétences multiculturelles au niveau local. Les lignes directrices du projet comportaient des indications sur l'information à apporter aux parents d'élèves immigrants. De nombreuses municipalités ont élaboré dans ce cadre du matériel d'information sur les pratiques et activités dans les écoles dans les langues parlées par les communautés immigrantes présentes au niveau local.

En Norvège, la municipalité de Trondheim a émis des lettres standardisées dans une vingtaine de langues sur différents aspects de la vie scolaire (invitations à des réunions, lettres sur l'importance d'envoyer son enfant à l'école, sur les activités extrascolaires, etc.), qui peuvent être téléchargées par les parents et les écoles. Certaines autorités locales de la région d'Oslo, où il y a la plus forte concentration d'élèves immigrants, envoient habituellement l'information relative au préprimaire dans la langue maternelle des familles immigrantes.

1.2. Le recours à des interprètes: encouragé mais rarement un droit statutaire

Le recours à des interprètes a lieu dans de nombreux pays dans diverses situations de communication entre l'école et les familles immigrantes, aux niveaux de l'enseignement primaire et secondaire. Suivant les cas, il peut être entériné comme un droit statutaire pour les familles; il peut faire l'objet d'une recommandation centrale que les écoles sont censées mettre en œuvre parfois en recevant des ressources spécifiques du niveau central; ou il peut être initié au niveau local (voir figure 1.3).

Figure 1.3. Recours à un service d'interprétation pour les familles d'élèves immigrants. Enseignement général (CITE 1-3), 2007/2008.



Source: Eurydice.

Notes complémentaires

Danemark: les recommandations sur le recours à un interprète concernent les niveaux CITE 0, 1 et 2.

Chypre: en 2007/2008, les services d'interprétation concernaient uniquement le niveau CITE 1. L'année suivante, certaines écoles du niveau CITE 2 en ont également bénéficié. Par ailleurs, le ministère de l'éducation prévoit de mettre des interprètes à la disposition des écoles situées dans les zones d'éducation prioritaire pour faciliter la communication avec les familles et les élèves à partir de 2009/2010.

Lettonie: dans les écoles bilingues, les enseignants peuvent jouer le rôle d'interprètes dans la communication avec les parents.

Luxembourg: en 2007/2008, le droit statutaire de recourir à un service d'interprétation pour s'adapter à l'environnement culturel et spécifique de leur pays d'accueil n'existait que pour les jeunes inscrits dans la formation professionnelle. Depuis janvier 2009, un droit statutaire existe également pour les enfants étrangers inscrits dans l'enseignement primaire.

Autriche: le ministère de l'éducation recommande l'implication d'enseignants bilingues dans les procédures de diagnostic de besoins spécifiques, car les enfants qui maîtrisent mal l'allemand sont souvent confondus avec les enfants à besoins spécifiques.

Pologne: depuis 2008/2009, selon les réglementations, les écoles qui accueillent des élèves immigrants peuvent employer des assistants aux enseignants qui maîtrisent la langue maternelle de ces élèves et qui peuvent jouer le rôle d'interprètes.

Norvège: le droit statutaire à des services d'interprétation concerne le niveau CITE 0.

Le droit statutaire à des services d'interprétariat existe dans six pays et s'applique à une catégorie spécifique de familles immigrantes – les réfugiés – ou à des situations bien précises de contact entre l'école et les familles immigrantes. Dans ces pays, lorsque le droit statutaire ne s'applique pas, des recommandations nationales, des ressources nationales ou des initiatives locales existent, excepté en Hongrie.

En Estonie, depuis 2005, les centres pour demandeurs d'asile doivent organiser des services d'interprétation pour ces derniers dans toutes leurs démarches administratives, y compris leurs contacts avec les écoles. Cependant, en raison du peu d'élèves demandeurs d'asile, ce droit n'a pas été exercé jusqu'ici. En Lituanie, les demandeurs d'asile ont droit à un service d'interprétation lors de la procédure d'inscription scolaire ainsi que pour les réunions entre les parents et les enseignants, pendant la période où leur demande d'asile est examinée. En Hongrie, les frais d'interprétation résultant des démarches liées à une demande d'asile, y compris les contacts avec des écoles, incombent aux autorités responsables des demandeurs d'asile. En Finlande, les autorités locales sont obligées d'offrir des services d'interprétation pour les réfugiés dans toutes les situations où ils pourraient avoir besoin d'un encadrement, y compris à l'école. En Suède, le service d'interprétation doit être mis à la disposition des familles récemment arrivées, si nécessaire, lors des réunions d'accueil spéciales. Ces familles ont également droit à un interprète pour pouvoir suivre le «dialogue de développement personnel» qui se tient semestriellement avec tous les parents. En Norvège, des réglementations nationales octroient aux élèves immigrants et à leur famille le droit à un service d'interprétation lorsqu'elles entrent en contact avec certains services publics, tels les établissements d'enseignement préprimaire.

Dans les autres cas de figure ainsi que **dans la majorité des autres pays, le recours à l'interprétariat n'est pas obligatoire même s'il est souvent fortement encouragé par les autorités centrales.** En République tchèque, ces recommandations ne concernent que les demandeurs de protection internationale qui sont dans les centres de réfugiés. En Allemagne, ce sont les autorités locales qui recommandent aux écoles de faire appel à des personnes qui ont une bonne connaissance de l'allemand et de la langue d'origine des familles immigrantes lors des consultations/discussions avec les parents. En France, les recommandations sur le recours à un interprète chaque fois que nécessaire sont mises en œuvre localement pour répondre à des besoins spécifiques: en particulier au moment de l'inscription, quand il s'agit de transmettre aux familles des informations importantes, ou encore lorsqu'il est question de l'orientation de l'élève. Les interprètes peuvent être des bénévoles provenant du monde des associations ou appartenir à la famille-même de l'élève immigrant.

En Slovénie, les personnes étrangères qui entrent en contact avec les services publics peuvent faire appel à un interprète mais les coûts sont à leur charge. Dès lors, en pratique, les écoles demandent à la famille des parents immigrants qui ont besoin d'un service d'interprétariat ou à des élèves bilingues de l'école de remplir cette fonction. Ces méthodes sont d'ailleurs recommandées dans la stratégie 2007 pour l'intégration des élèves immigrants dans le système éducatif. En Finlande, les autorités publiques sont encouragées à fournir des services d'interprétation lors des réunions qu'elles organisent avec les familles immigrantes. En Suède, il n'y a pas de recommandations explicites faites aux écoles de recourir à un interprète, mais ces dernières ont l'obligation d'une bonne communication avec tous les parents et doivent prendre les mesures nécessaires.

Au Royaume-Uni (Angleterre), le ministère des enfants, des écoles et des familles conseille aux écoles de recourir si nécessaire à un interprète lors des entretiens en vue des inscriptions, lors de l'évaluation des acquis antérieurs des élèves, lors des réunions de bilan en lien avec les besoins éducatifs spécifiques, lors des consultations des parents et lors des réunions sur des sujets délicats.

Au pays de Galles, il n'y a pas de recommandations centrales, mais certaines autorités locales font des recommandations aux écoles. L'autorité locale de Cardiff, par exemple, fait des recommandations aux écoles quant à l'utilisation d'interprètes et leur fournit une liste de traducteurs qualifiés et certifiés.

En Islande, le recours à un interprète a lieu pour les réunions d'information sur les droits et obligations des parents dont les enfants s'inscrivent dans les classes d'accueil ainsi que pour les réunions entre les parents et les enseignants, si le besoin s'en fait sentir.

Dans certains pays qui recommandent le recours à un interprète pour communiquer avec les familles immigrantes, les autorités publiques nationales ou régionales fournissent aux écoles des services ou des ressources spécifiques à cet effet. En Communauté française de Belgique, c'est le cas lorsque des médiateurs en charge des problèmes de violence et de décrochage scolaire dans les écoles rencontrent des familles immigrantes. De plus, un projet pilote géré par un organisme privé qui s'est déroulé de septembre 2007 à décembre 2008, cofinancé par le gouvernement de la Communauté française et le Fonds européen pour les réfugiés, a visé à faire intervenir des interprètes dans le cadre scolaire afin de faciliter la communication entre les parents d'origine immigrée et l'établissement scolaire de leur enfant. Cette expérience s'est centrée sur les primo-arrivants, les réfugiés et les demandeurs d'asile. En Grèce, le ministère de l'éducation a établi 26 écoles transculturelles dans des zones à haut taux d'immigration et a privilégié l'engagement d'enseignants parlant la langue maternelle des élèves. Dans ces écoles, des enseignants sont par ailleurs disponibles pour des services d'interprétation et de conseil aux élèves immigrants. En Espagne, la plupart des Communautés autonomes mettent à la disposition des écoles qui accueillent des taux importants d'élèves immigrants des médiateurs qui jouent aussi le rôle d'interprète. En pratique, les écoles sollicitent aussi les élèves immigrants installés depuis un certain temps et leurs familles pour servir d'interprètes aux nouveaux arrivants.

Au Luxembourg, des médiateurs interculturels assurent des services d'interprétation lors des réunions d'information sur le système scolaire, lors des réunions entre enseignants et parents ou encore lors des visites auprès du psychologue ou du médecin scolaires. L'aide est disponible actuellement en albanais, arabe, créole cap-verdien, chinois, espagnol, italien, japonais, persan, portugais, russe, serbo-croate et turc. Les médiateurs sont mis à la disposition des écoles par le service de scolarisation des enfants étrangers du ministère de l'éducation nationale pour faciliter l'intégration des élèves immigrants dans le système scolaire. Au Portugal également, les écoles peuvent faire appel à des médiateurs socioculturels financés par l'État ou les autorités locales pour leurs besoins d'interprétariat avec les familles ne parlant pas la langue d'instruction.

À Chypre, pour le moment, des interprètes sont mis à la disposition des écoles primaires pour les élèves turcs chypriotes et pour les élèves provenant de certaines zones appartenant à l'ancienne Union soviétique.

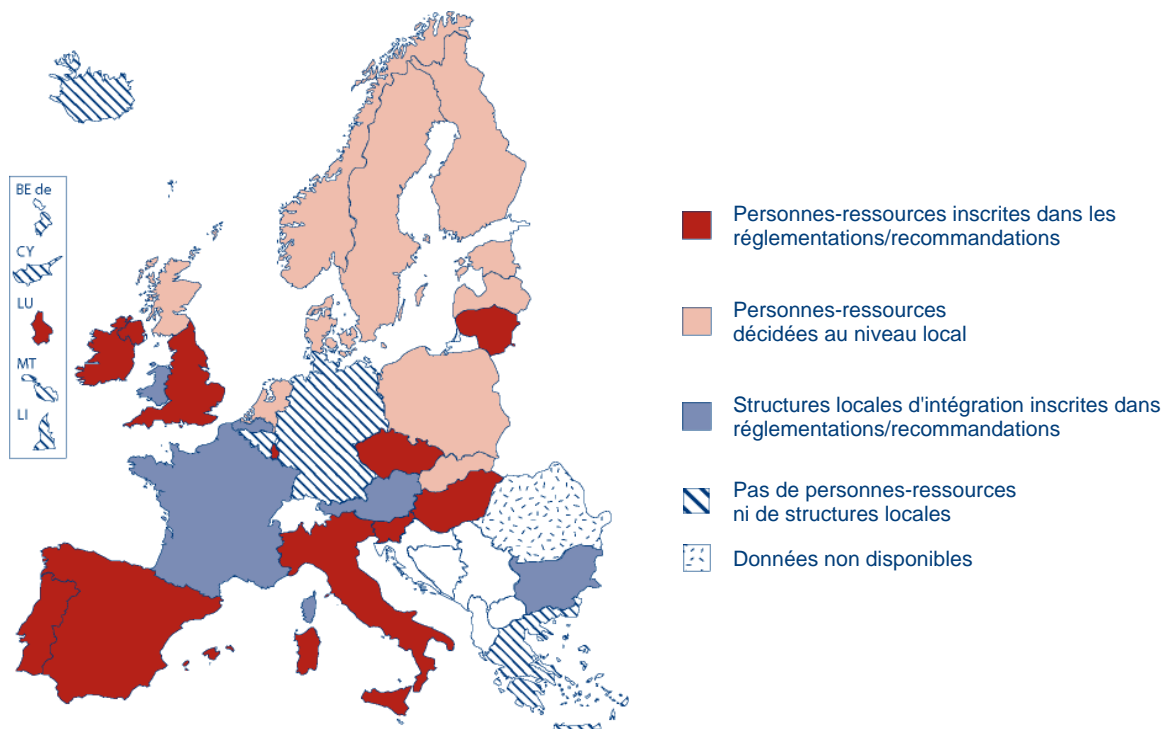
Cependant, dans divers cas et en particulier lorsqu'il n'y a pas de recommandations centrales ou locales sur le recours à un interprète, le coût de ces services peut être à la charge des écoles. Des interprètes «bénévoles» peuvent alors être mobilisés: personnes mises à la disposition par une organisation caritative (Communauté germanophone de Belgique), ONG (Irlande), enseignants de l'école qui parlent les langues requises (Autriche), autres parents immigrants (Irlande), membres bilingues du personnel de soutien à l'apprentissage (Royaume-Uni – Angleterre). En Irlande, lors de réunions sur des sujets délicats, les écoles font appel à des services d'interprétation et en assument le coût. Certaines écoles se sont mises en réseau afin de pouvoir utiliser les projets de médiation culturelle pour offrir des services de traduction et d'interprétation. Cependant, des interprètes sont mis à disposition lorsque le service national de psychologie éducative intervient dans

des réunions, ainsi que pour les familles réfugiées, par exemple lorsque les parents visitent une école avant d'inscrire leur enfant. En Autriche, certains des centres scolaires régionaux de conseil pour les familles immigrantes ont un pool d'interprètes dans plusieurs langues (généralement serbo-croato-bosniaque et turc) qui sont disponibles à la demande des écoles. En Norvège, les municipalités assument le coût des services d'interprétation durant les procédures d'inscription.

1.3. Les personnes-ressources chargées de l'accueil et de l'orientation des élèves immigrants: souvent des enseignants, rarement des structures établies

Parmi les dispositifs permettant de renforcer la communication entre l'école et les familles immigrantes, la désignation de personnes-ressources spécifiquement chargées d'accueillir et d'orienter les élèves immigrants ainsi que d'assurer la liaison avec leur famille est un phénomène répandu en Europe (voir figure 1.4). Ces personnes peuvent faire partie du personnel de l'établissement, être mises à sa disposition par les autorités éducatives centrales ou locales, ou encore faire partie d'une structure locale chargée spécifiquement des familles immigrantes. La mise en place de personnes-ressources peut être encadrée par des réglementations ou des recommandations faites aux écoles ou aux municipalités, ou être initiée par d'autres acteurs que les autorités éducatives centrales, à savoir principalement les écoles. Les réglementations et recommandations qui portent sur les personnes-ressources sont souvent très récentes. En termes de niveaux d'éducation, elles concernent majoritairement le primaire et le secondaire, mais s'étendent au niveau préprimaire en République tchèque, au Luxembourg, en Slovénie et en Norvège. L'information qui suit concerne les niveaux CITE 1-3.

Figure 1.4. Personnes-ressources ou structures locales chargées de l'accueil et de l'orientation des élèves immigrants. Enseignement général (CITE 1-3), 2007/2008.



Source: Eurydice.

Notes complémentaires

Belgique (BE fr): des médiateurs entre l'école et les familles sont mis à la disposition des écoles par le ministère de l'éducation pour traiter de problématiques telles que la violence.

Belgique (BE nl): les écoles accueillant une proportion importante d'enfants qui ne parlent pas le flamand à la maison peuvent recevoir des ressources supplémentaires en heures d'enseignement et choisir de les utiliser pour développer des actions ou des projets en faveur de la participation des parents et des élèves.

Bulgarie: l'information concerne uniquement les élèves avec le statut de réfugiés.

République tchèque: personnes-ressources disponibles aux niveaux CITE 0, 1 et 2 pour les enfants qui bénéficient d'une protection supplémentaire, les demandeurs d'une protection internationale et les personnes qui bénéficient d'un droit d'asile, et aux niveaux CITE 1 et 2 pour les enfants immigrants des États membres de l'Union européenne.

Danemark: un budget de 14 millions DKK pour la période 2008-2011 a été attribué pour des activités permettant de renforcer la coopération entre les familles immigrantes et l'école. Ce budget est, entre autres, dépensé pour des conseillers de liaison entre l'école et les familles.

Grèce: une approche plus holistique est envisagée pour communiquer avec les familles. La priorité est donnée à la désignation de personnel enseignant qui parle la langue maternelle de la majorité des étudiants immigrants.

Lettonie: les enseignants qui travaillent dans des écoles destinées aux minorités ethniques, dans lesquelles des élèves immigrants peuvent s'inscrire, sont susceptibles de jouer le rôle de personnes-ressources pour ces élèves.

Pologne: depuis 2008/2009, selon les réglementations, les écoles qui accueillent des élèves immigrants peuvent employer des assistants aux enseignants qui maîtrisent la langue maternelle de ces élèves et qui peuvent les aider à s'intégrer dans le système éducatif et faciliter la communication avec leurs familles.

Islande: une résolution du parlement datant de juin 2007 et portant sur un plan d'action quadriennal prévoit que les écoles de tous les niveaux éducatifs intensifient la collaboration avec les familles des élèves immigrants et que des règles de travail sur l'accueil des élèves immigrants par les écoles soient formulées.

Liechtenstein: dans les services municipaux et dans certains offices nationaux (Office pour les affaires scolaires, Office pour l'égalité des chances, etc.), des personnes sont désignées pour s'occuper des familles immigrantes.

Dans dix pays, les autorités éducatives ont émis des réglementations ou des recommandations relatives à des personnes-ressources à désigner au niveau des écoles ou des autorités locales pour faciliter l'accueil et l'intégration des enfants immigrants à l'école.

En République tchèque, les personnes qui ont le statut de réfugiés, qui bénéficient d'une protection supplémentaire ou qui demandent la protection internationale sont inclus dans le groupe des élèves à besoins éducatifs spécifiques. Les écoles qui accueillent de tels élèves peuvent obtenir de leur pouvoir organisateur un assistant aux enseignants, qui aide ces élèves à s'adapter à l'environnement scolaire et soutient les enseignants dans leurs activités éducatives, ainsi que dans la communication avec ces élèves et leurs familles. En outre, des enseignants sont susceptibles d'être désignés pour jouer le rôle de personnes-ressources vis-à-vis des enfants immigrants provenant d'autres États membres.

En Espagne, la plupart des Communautés autonomes ont intégré des travailleurs sociaux dans les structures d'orientation qui peuvent être liées à une ou plusieurs écoles. Ces travailleurs sociaux ont dans leurs attributions l'accueil et le suivi de tous les nouveaux élèves, et particulièrement les élèves immigrants et les élèves provenant de milieux défavorisés.

En Irlande, des enseignants sont désignés pour aider les élèves dont l'anglais n'est pas la première langue. Ils sont responsables des besoins en anglais de ces élèves et les aident à s'intégrer socialement dans l'école. En outre, les personnes qui coordonnent le partenariat entre les familles et l'école, travaillent plus généralement avec des familles marginalisées (y compris des familles immigrantes) dans des écoles situées dans des zones défavorisées sur le plan éducatif et social, et jouent un rôle important en promouvant la communication entre l'école et les familles, ainsi que la participation de ces dernières à la vie scolaire. En Italie, la circulaire ministérielle de mars 2006, qui contient les lignes directrices pour l'accueil et l'intégration des enfants étrangers, donne des indications sur l'emploi de médiateurs linguistiques et culturels en milieu scolaire avec les élèves étrangers. En pratique, ces médiateurs s'occupent de l'accueil et du tutorat des élèves nouvellement arrivés et facilitent leur intégration dans l'école. Ils exercent également des tâches d'interprétation et

de traduction et une médiation lors des rencontres enseignants-parents, surtout dans les cas de problématiques particulières.

En Lituanie, dans le cadre des mesures scolaires établies en 2003 pour les enfants immigrants qui viennent s'installer sur le territoire, les municipalités doivent engager une personne qui coordonne l'éducation de ces enfants sur le territoire de la municipalité, et les chefs d'établissement doivent désigner un de leurs adjoints pour organiser la scolarité des enfants immigrants. Au Luxembourg, la cellule d'accueil scolaire pour élèves nouveaux arrivants du ministère de l'éducation oriente tous les élèves nouveaux arrivants entre 12 et 18 ans vers un établissement secondaire approprié et informe les familles sur le système scolaire. En Hongrie, les lignes directrices sur le programme pédagogique interculturel recommandent aux écoles d'engager un enseignant spécialisé en hongrois langue étrangère, un assistant pour les enseignants et un psychologue pour faciliter l'intégration des élèves immigrants, mais en pratique les faibles taux d'élèves immigrants ne permettent pas aux écoles d'engager ce type de profils.

Au Portugal, selon une loi de 2001, les médiateurs socioculturels sont chargés de développer les liens entre la maison, l'école et la communauté. En Slovénie, les services de conseil, qui comprennent des psychologues, des éducateurs et des travailleurs sociaux, ont depuis 1999 la responsabilité d'organiser des rencontres avec les élèves immigrants et leur famille, d'introduire ces enfants dans les réseaux sociaux de l'école et de leur fournir des conseils, ainsi qu'à leur familles et aux écoles. Au Royaume-Uni (Angleterre), le gouvernement recommande aux écoles d'organiser une politique d'accueil pour les élèves nouvellement arrivés dont l'anglais n'est pas la langue maternelle et de désigner un mentor chargé d'accueillir tout nouvel élève. Ces mentors sont souvent membres du personnel de soutien à l'apprentissage. En Irlande du Nord, le service d'inclusion et de diversité offre une formation et un support aux écoles en créant des procédures de familiarisation pour les élèves nouvellement arrivés, y compris ceux pour qui l'anglais n'est pas la première langue.

Dans cinq pays ou régions, il existe des structures locales qui assurent un rôle d'information et de conseil pour les familles immigrantes par rapport à la scolarité de leurs enfants. En Belgique (Communauté flamande), les structures locales d'intégration financées par le gouvernement sont au service des parents allochtones pour toute question ou problème en matière d'éducation, y compris en cas de conflits avec l'école. En Bulgarie, une commission spéciale créée au sein de chaque autorité éducative régionale a la responsabilité de fournir un encadrement adéquat aux élèves réfugiés et à leurs parents, en les informant sur les écoles adaptées à leurs besoins et en prenant contact avec ces écoles. En France, les centres académiques régionaux pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage jouent le rôle d'organisme de liaison entre la famille et l'école. En Autriche, chaque région possède son centre scolaire de conseil pour les familles immigrantes. Le personnel conseille les parents concernant divers aspects de la scolarité de leur enfant, mais conseille aussi les chefs d'établissement et les enseignants si des problèmes surgissent. Au Royaume-Uni (pays de Galles), les services des autorités locales en charge de promouvoir la réussite scolaire des groupes ethniques minoritaires jouent aussi un rôle de conseil.

Dans dix pays ou régions, le recours à des personnes-ressources n'est pas initié par des réglementations ou des recommandations centrales, mais **fait partie des pratiques courantes**. Ces pratiques peuvent être mises en œuvre par les écoles ou les autorités locales. Ainsi, en République tchèque, les chefs d'établissement peuvent charger des enseignants spécialisés de suivre étroitement la scolarité des élèves étrangers, leur charge d'enseignement étant réduite pour compenser leurs fonctions de conseil et de prévention face aux difficultés de comportement. Au Danemark, beaucoup d'écoles à haut taux d'élèves bilingues ont une personne-ressource qui travaille spécifiquement à

l'intégration de ces élèves. Les municipalités avec un fort pourcentage d'élèves immigrants ont un conseiller qui est chargé de coordonner l'éducation de ces élèves et de leur assurer une offre éducative de qualité. Par exemple, la municipalité de Copenhague, où environ 30 % des élèves sont bilingues, a instauré des centres de soutien linguistique dans les écoles les plus concernées par les élèves immigrants, qui comprennent des personnes-ressources travaillant à l'intégration de ces élèves. En Estonie, dans certaines écoles, un enseignant ou un élève est désigné pour aider les élèves immigrants durant leur période d'adaptation et faciliter la communication avec la famille. Aux Pays-Bas, certaines écoles font appel à une personne de contact pour faire le lien entre l'école et les familles immigrantes. En Finlande, les écoles qui accueillent des élèves immigrants désignent souvent un enseignant pour jouer le rôle de coordinateur ou de conseiller par rapport à ces élèves, ou utilisent des élèves comme tuteurs. De plus, certaines municipalités qui ont un pourcentage élevé d'immigrants nomment une personne pour coordonner l'éducation de ces enfants. En Suède, c'est la responsabilité collective de l'ensemble du personnel et de l'école de satisfaire les éventuels besoins des élèves immigrants et de leur famille en matière de conseil et d'orientation. Par ailleurs, les autorités municipales sont responsables de l'accueil des immigrants et peuvent décider de désigner des personnes-ressources ou de créer une structure locale pour l'intégration.

Le Royaume-Uni (Écosse) rapporte également que le recours à des personnes-ressources pour intervenir auprès des familles immigrantes est une pratique courante.

En Pologne et en Slovaquie, des personnes-ressources pour assurer la liaison entre les familles et l'école se trouvent dans les centres pour demandeurs d'asile. Des travailleurs sociaux et d'autres membres du personnel des centres coopèrent avec les écoles du secteur pour aider à résoudre toutes sortes de problèmes concernant la relation des parents avec les écoles, les informations sur les progrès réalisés par les enfants, sur les possibilités futures d'éducation, etc.

Enfin, en Norvège, l'association nationale des parents pour l'enseignement primaire et secondaire inférieur a mis sur pied un réseau de parents de diverses origines linguistiques qui conseillent les parents et les écoles à propos de l'éducation des enfants immigrants et fournissent aux parents des informations dans leur langue.

CHAPITRE 2. L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE D'ORIGINE DES ENFANTS IMMIGRANTS

La maîtrise de sa langue d'origine est souvent considérée comme très importante pour les élèves immigrants ⁽⁴⁾. Elle peut faciliter l'apprentissage de la langue d'instruction par ces élèves et par-delà stimuler leur développement dans tous ses aspects. De plus, la manière dont leur langue maternelle est considérée dans la société d'accueil joue un rôle dans l'estime de soi et l'identité des élèves immigrants et de leurs familles. Dans la plupart des pays européens, des dispositifs scolaires permettant aux élèves immigrants d'apprendre leur langue maternelle existent. Certains leur sont spécifiquement destinés tandis que d'autres s'adressent à des catégories d'élèves différentes (les minorités ethniques nationales) voire encore à tous les élèves (les cours de langue étrangère ou les formes d'enseignement bilingue). **Les cours de langue maternelle à destination des élèves immigrants** constituent le cœur de cette analyse. Leurs principales caractéristiques en termes de public cible et d'organisation sont examinées. En matière d'organisation, le degré d'intégration des cours de langue maternelle dans l'horaire normal constitue un des aspects clés analysés ici. Selon un rapport du parlement européen sur l'intégration des élèves immigrés ⁽⁵⁾, les cours dispensés en dehors de l'horaire régulier viennent s'ajouter à la charge scolaire normale et peuvent entraîner un sentiment de rejet notamment en raison de la stigmatisation que peut créer leur fréquentation.

Les informations collectées concernent principalement les niveaux primaire et secondaire de l'enseignement général, car jusqu'ici seuls quelques pays ont pris des mesures pour l'enseignement de la langue d'origine au niveau préprimaire. Ils sont mentionnés plus bas dans le texte.

Concernant l'enseignement des langues étrangères et les formes d'enseignement bilingue, seuls sont rapportés les cas de pays qui ont pris des mesures visant à assurer une meilleure correspondance entre les langues qui font l'objet de ces dispositifs et les langues parlées par les populations immigrantes présentes sur le territoire ⁽⁶⁾.

Dans plusieurs pays, l'enseignement destiné aux minorités ethniques nationales constitue pour certains élèves immigrants une possibilité de suivre leur scolarité dans leur langue maternelle. Ces situations ne sont pas prises en compte ⁽⁷⁾, excepté dans les pays où il n'existe pas de réglementations spécifiques sur l'apprentissage de la langue maternelle par les élèves immigrants et où ceux-ci utilisent les programmes de langues minoritaires mis en place pour les minorités ethniques nationales (Lettonie).

En Lettonie, les élèves issus des minorités nationales estonienne, lituanienne, polonaise, biélorusse, hébreu, rom et russe (qui y représentent environ un tiers des élèves) peuvent accomplir leur scolarité dans les écoles où leur langue maternelle est la langue d'enseignement. Ces élèves, parmi lesquels les élèves d'origine russe sont de loin les plus nombreux, font le plus souvent partie de populations traditionnellement implantées sur le territoire letton mais, néanmoins, certains d'entre eux ressortent de la définition d'immigrant donnée ci-dessus car leur famille est installée en Lettonie depuis moins de quatre générations.

⁽⁴⁾ Voir Eurydice 2004, *l'intégration scolaire des enfants immigrants en Europe*, p.51 ainsi que *Migrants, minorities and education. Documenting discrimination and integration in 15 member states of the European Union, Equality and diversity for an inclusive Europe*. EUMC comparative study. 2004, p. 78.

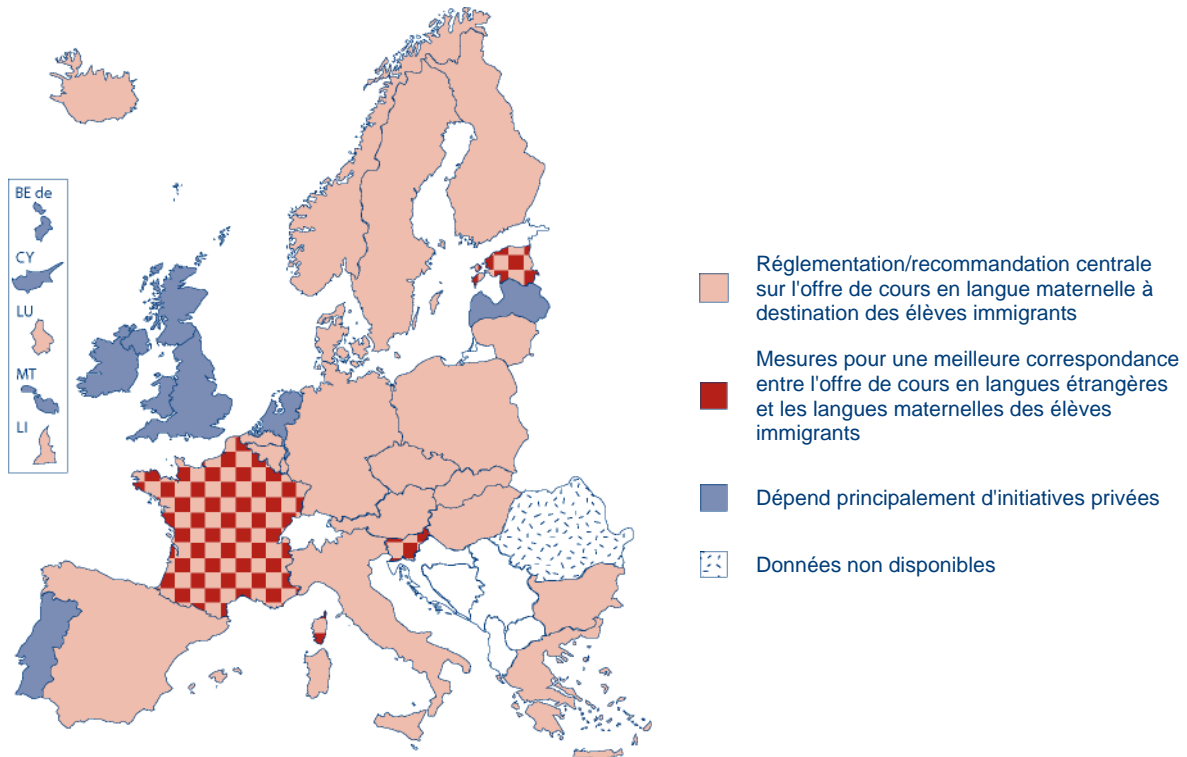
⁽⁵⁾ Rapport sur l'intégration des immigrés en Europe grâce à des écoles et un enseignement plurilingue, (2004K2267 (INI)), Commission de la culture et de l'éducation, rapporteur: Miguel Portas. 2005.

⁽⁶⁾ Pour une information détaillée sur l'enseignement des langues étrangères, voir Eurydice, *Chiffres clés de l'enseignement des langues à l'école en Europe 2008*.

⁽⁷⁾ Les migrations et la constitution de minorités nationales constituent des phénomènes qui ont donné lieu en Europe à la création de structures éducatives de nature et de visée différentes. Voir *Education and Migration, strategies for integrating migrant children in European schools and societies. A synthesis of research findings for policy-makers*. Report submitted to the European Commission by Prof. Dr. Friedrich Heckmann, on behalf of the Nesse network of experts. Avril 2008, p. 68-69.

La Lituanie se rapproche très fort de ce cas de figure parce que les dispositifs pour les minorités ethniques sont la forme d'enseignement de la langue d'origine la plus souvent utilisée par les élèves immigrants. Il s'agit très majoritairement des dispositifs où la langue d'enseignement est le polonais, le biélorusse ou le russe.

Figure 2.1. Dispositifs scolaires pour l'enseignement de la langue d'origine des élèves immigrants. Enseignement général (CITE 1-3), 2007/2008.



Source: Eurydice.

Notes complémentaires

Allemagne: les réglementations concernant l'offre de cours en langue maternelle à destination des élèves immigrants relèvent du niveau des Länder.

Lettonie: les élèves immigrants peuvent suivre les programmes scolaires de langues minoritaires mis en place pour les minorités ethniques nationales.

Royaume-Uni (ENG/WLS): les écoles ont toujours eu la possibilité, si elles le désiraient, d'inclure les langues parlées par leurs élèves dans leur offre de cours en langues étrangères. Depuis 2008/2009, des révisions du programme d'enseignement rendent cette démarche plus facile pour les écoles.

Royaume-Uni (SCT): certaines écoles proposent des cours en langue et culture polonaises.

Note explicative

Des précisions sur les niveaux d'éducation concernés par les réglementations et recommandations nationales sur l'offre de cours de langue maternelle à destination des élèves immigrants peuvent être trouvées dans la figure 2.1.

Comme l'illustre la figure 2.1, plus de deux tiers des pays ont émis des réglementations ou des recommandations sur l'offre de cours en langue maternelle à destination des élèves immigrants dans le cadre scolaire. Dans les autres pays, les cours en langue maternelle à destination des élèves immigrants relèvent principalement d'initiatives privées, qui sont parfois soutenue par les autorités éducatives centrales et/ou locales. Certains pays sans réglementations ou recommandations sur les cours de langue maternelle connaissent une présence très faible d'élèves immigrants (Communauté germanophone de Belgique). En Irlande, le caractère très récent et très diversifié de l'immigration

(plus de 160 nationalités sont représentées) a conduit au début des années 2000 à mettre la priorité sur les ressources supplémentaires pour l'enseignement de la langue d'instruction plutôt que sur l'enseignement des langues maternelles. Aux Pays-Bas, suite à des débats politiques, le gouvernement a décidé en 2004 de supprimer les cours de langue et culture d'origine qui existaient jusque-là au niveau de l'enseignement primaire et d'octroyer, en contrepartie, plus de ressources pour le soutien à l'apprentissage de la langue d'instruction par les élèves immigrants. Il est à noter que pour nombre d'autres pays la maîtrise de la langue d'instruction est aussi une priorité, qu'ils aient ou non développé des mesures en faveur de l'apprentissage de la langue maternelle des élèves immigrants.

Plusieurs pays ont pris récemment des mesures pour une meilleure adéquation entre l'offre de cours en langues étrangères et les langues maternelles des élèves immigrants. Il s'agit de l'Estonie, de la France et de la Slovénie et, depuis 2008/2009, du Royaume-Uni (Angleterre et pays de Galles). À l'exception du Royaume-Uni, il s'agit également de pays qui ont des réglementations ou des recommandations sur l'apprentissage de la langue maternelle.

2.1. Deux grands modes d'organisation des cours en langue maternelle pour les élèves immigrants: les accords bilatéraux et la prise en charge par le système scolaire national

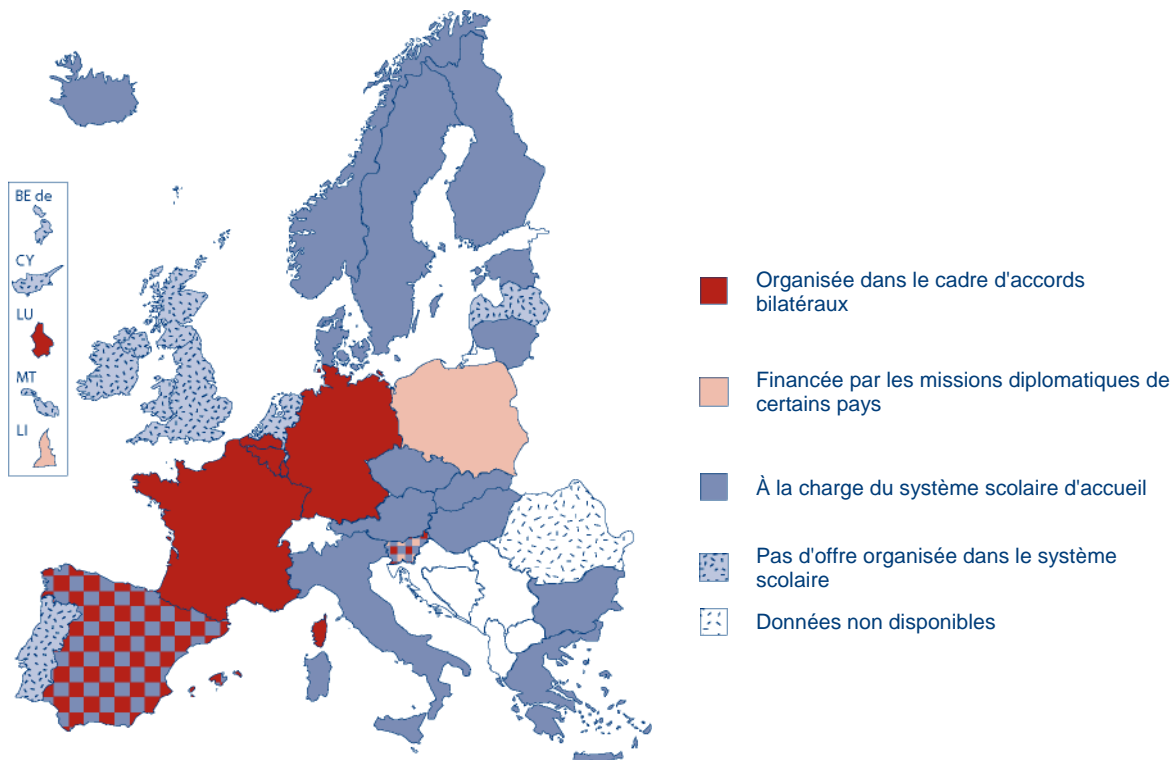
On distingue au niveau des pays européens deux grands types de politiques vis-à-vis des cours en langue maternelle à destination des élèves immigrants (voir figure 2.2). Une première approche consiste à organiser l'offre de cours dans le cadre d'accords bilatéraux signés entre le pays d'accueil et les pays dont proviennent les communautés immigrantes les plus importantes qui sont présentes sur le territoire. En Pologne, en Slovénie (pour les cours dans la langue de l'ancienne République yougoslave de Macédoine) et au Liechtenstein, des cours en langue maternelle à destination d'élèves immigrants et financés par des missions diplomatiques, consulaires ou des associations culturelles des pays d'origine de ces élèves ont lieu dans les bâtiments scolaires. Toutefois, il n'y a pas d'accord bilatéral chapeautant ces initiatives. Une deuxième approche, plus courante, consiste à adopter une position de principe qui dit que chaque élève immigrant a droit à l'enseignement de sa langue maternelle, le plus souvent moyennant un seuil minimal au niveau du nombre d'élèves et la disponibilité des ressources nécessaires. Ces dernières sont alors mises à disposition par le système scolaire national. L'Espagne et la Slovénie combinent des caractéristiques de ces deux approches.

Les diverses réglementations et recommandations à propos des cours en langue maternelle à destination des élèves immigrants concernent le plus souvent l'enseignement primaire et secondaire. Quelques pays recommandent de créer des dispositifs également au niveau du préprimaire.

En Communautés française et flamande de Belgique ainsi qu'en Espagne, des activités de langue et culture d'origine sont organisées dès le préprimaire dans le cadre d'accords bilatéraux. Au Luxembourg, le développement de la langue maternelle des élèves immigrants est encouragé au préprimaire par la recommandation ministérielle de faire appel à un assistant de langue maternelle. En Suède, le programme d'enseignement à ce niveau d'éducation souligne l'importance de fournir aux enfants des possibilités de développer leurs connaissances de leur langue maternelle.

En Norvège, le plan de 2006 du ministère de l'éducation et de la recherche sur le contenu et les tâches de l'enseignement préprimaire établit que les établissements doivent soutenir les enfants dont la langue maternelle est différente de la langue d'enseignement dans l'utilisation de leur langue d'origine, tout en promouvant activement le développement de leurs compétences en norvégien. Le gouvernement a octroyé un subside pour l'amélioration des compétences linguistiques de ces élèves dans l'enseignement préprimaire, qui peut notamment être utilisé pour engager du personnel d'origine immigrée.

**Figure 2.2. Offre de cours en langue maternelle à destination des élèves immigrants.
Enseignement général (CITE 1-3), 2007/2008.**



Source: Eurydice.

Notes complémentaires

Belgique (BE fr): en 2007/2008, l'offre d'enseignement en langue maternelle a concerné les niveaux d'éducation CITE 1 et 2. Depuis septembre 2008, un partenariat avec le Portugal et la Roumanie porte sur le niveau CITE 3.

Belgique (BE nl): l'enseignement en langues et culture d'origine concerne le niveau CITE 1.

Bulgarie: le cadre réglementaire de l'offre de cours en langue maternelle était en cours de définition en 2007/2008 et ceux-ci n'ont pas encore été mis en œuvre dans les écoles jusqu'à présent.

Danemark, Slovénie, Liechtenstein, Norvège: les réglementations/recommandations sur l'offre de cours en langue maternelle à destination des élèves immigrants portent sur les niveaux CITE 1 et 2.

Allemagne: les accords bilatéraux sur l'offre de cours en langue maternelle à destination des élèves immigrants relèvent du niveau des Länder.

Lettonie: les possibilités d'apprentissage de la langue maternelle des élèves immigrants sont intégrées dans les programmes de langues minoritaires mis en place pour les minorités ethniques nationales.

Hongrie: dans le cas où les écoles ne disposent pas des ressources matérielles et humaines suffisantes pour organiser elles-mêmes les cours de langue maternelle à destination des élèves immigrants, le ministère de l'éducation recommande de faire appel à la mission diplomatique du ou des pays concerné(s).

Pologne: les personnes qui ne sont pas des citoyens polonais et qui soumis à l'obligation scolaire peuvent suivre les cours de langue de leur pays d'origine organisés par l'association diplomatique, consulaire ou culturelle de leur pays d'origine dans les locaux de l'école. Ces classes sont organisées en dehors du programme régulier et nécessitent le consentement du chef d'établissement et des autorités éducatives locales.

Slovénie: les cours de langue maternelle dans la langue de l'ancienne République yougoslave de Macédoine sont offerts dans la cadre de la législation de l'ARYM. Ce pays verse des fonds aux enseignants, alors que la Slovénie offre les locaux.

Liechtenstein: le gouvernement offre la possibilité et le cadre qui permet d'organiser l'offre de cours de langue maternelle et d'histoire du pays d'origine. Il incombe aux ambassades, aux consulats ou aux groupes d'intérêts culturels (par exemple, l'association culturelle turque) d'organiser et de payer ces cours. Vu la petitesse du Liechtenstein, il peut s'agir des ambassades, des consulats ou des groupes culturels des pays limitrophes, comme la Suisse ou l'Autriche. Ces cours sont organisés en-dehors de l'horaire normal.

2.1.1. Les cours dépendant d'accords bilatéraux organisés pour les élèves de certains pays: souvent extrascolaires

Lorsqu'un accord bilatéral existe, l'offre de cours en langue maternelle fait l'objet d'une responsabilité partagée au niveau des ressources à affecter et des décisions entre les deux pays qui ont conclu un accord. Les infrastructures sont mises à la disposition par le pays d'accueil tandis que les enseignants sont en général employés par le pays d'origine et disposent d'une large autonomie pédagogique. Cependant, la France et le Luxembourg reportent les notes obtenues dans le cadre des cours de langue maternelle dans les bulletins scolaires réguliers. Les seuils minimaux pour pouvoir ouvrir un cours sont établis par le pays d'accueil en Communauté flamande Belgique, en Allemagne et en France, tandis qu'ils relèvent de la responsabilité du pays d'origine en Communauté française Belgique.

Les cours organisés dans le cadre d'accords bilatéraux avec les pays d'origine des élèves immigrants s'adressent de facto aux élèves de certains pays en particulier, le nombre d'accords varie selon les pays (voir figure 2.3).

Figure 2.3. Pays qui ont signé des accords bilatéraux portant sur des cours de langue maternelle destinés aux élèves immigrants. Enseignement général (CITE 1-3), 2007/2008.

| Pays d'accueil | Pays d'origine |
|----------------------------------|---|
| Communauté française de Belgique | Grèce, Italie, Maroc, Portugal et Turquie |
| Communauté flamande de Belgique | Espagne, Grèce, Italie, Maroc et Turquie |
| Allemagne | Croatie, Espagne, Grèce, Italie, Maroc, Portugal et Turquie |
| Espagne | Maroc et Portugal |
| France | Algérie, Croatie, Espagne, Italie, Maroc, Portugal, Serbie, Tunisie et Turquie |
| Luxembourg | Portugal |
| Slovénie | Allemagne, Autriche, Bosnie-et-Herzégovine, Croatie, Monténégro, Russie et Serbie |

Source: Eurydice.

Notes complémentaires

Belgique (BE fr): en 2007/2008, le programme de langue et culture d'origine organisé selon des chartes bilatérales couvrait les niveaux CITE 1 et 2. Depuis 2008, un partenariat avec le Portugal et la Roumanie porte sur le niveau CITE 3.

Belgique (BE nl): l'enseignement en langues et culture d'origine concerne le niveau CITE 1.

Chacun des pays qui a signé des accords bilatéraux l'a fait avec des pays membres de l'Union européenne et avec des pays non membres, en fonction des caractéristiques de leur histoire de l'immigration. Celle-ci présente des profils divers. En Belgique, en Allemagne, en France et au Luxembourg, des communautés importantes de travailleurs immigrants sont présentes depuis plusieurs décennies, tandis qu'en Espagne, le phénomène de l'immigration est nettement plus récent⁽⁸⁾. Le Luxembourg se caractérise par les taux d'élèves de quinze ans non natifs (40,1 %) et locuteurs d'une langue non autochtone⁽⁹⁾ (23,7 %) les plus importants au niveau européen (voir PISA, 2006).

⁽⁸⁾ Voir Eurydice, *L'intégration scolaire des enfants immigrants en Europe*. 2004. p. 52 et Migrants, minorities and education. *Documenting discrimination and integration in 15 member states of the European Union, Equality and diversity for an inclusive Europe*. EUMC comparative study. 2004, p. 10

⁽⁹⁾ C'est-à-dire ni la langue d'enseignement ni une autre langue du pays (national, régionale ou un dialecte, avec un statut officiel ou non).

Les cours dispensés dans le cadre des accords bilatéraux couvrent des aspects liés à la culture d'origine. Ils ont le plus souvent lieu en-dehors de l'horaire normal. L'Espagne et le Luxembourg constituent des exceptions à cet égard car ils intègrent davantage ces apprentissages dans l'horaire régulier des élèves.

En Espagne, les cours pour les élèves originaires du Maroc peuvent avoir lieu pendant l'horaire normal si la communauté immigrée de l'école est importante numériquement. Les cours de langue dispensés dans le cadre de l'accord bilatéral avec le Portugal ont toujours lieu pendant l'horaire normal. Au niveau du primaire, soit les activités en langue portugaise s'adressent à tous les élèves, avec la présence d'un enseignant espagnol et d'un enseignant portugais dans la même classe, soit les classes de portugais ont lieu dans des classes séparées. Dans l'enseignement secondaire, il s'agit d'une matière à option. En plus des accords bilatéraux, en accord avec des recommandations nationales, la plupart des Communautés autonomes encouragent l'enseignement de la langue d'origine pour le plus grand nombre possible d'élèves immigrants.

2.1.2. Les cours à la charge du pays d'accueil et destinés à tous les élèves immigrant: souvent dépendants des ressources disponibles

Dans près de la moitié des pays (voir figure 2.2), les cours de langue maternelle sont à la charge du pays d'accueil. Dans la plupart des cas, des documents officiels recommandent aux écoles d'offrir des cours de langue maternelle à tous les élèves issus de l'immigration, indépendamment de leur statut précis (demandeurs d'asile, élève nouvellement arrivés, etc.) et de leur nationalité. Ces cours peuvent en principe offrir une large diversité de langues enseignées. La Bulgarie, la République tchèque, le Danemark, la Lituanie et la Norvège ont défini des catégories d'élèves immigrants pouvant bénéficier des cours de langue maternelle.

En Bulgarie, la loi sur l'éducation nationale a été modifiée fin 2006, établissant que tous les élèves de l'UE, des pays de l'EEE ou de Suisse, dont les parents sont employés sur le territoire du pays, ont droit à des cours de langue maternelle s'ils le souhaitent. Un groupe de travail a été créé fin 2008 par le ministre de l'éducation et des sciences, afin de préparer une proposition de loi sur l'offre d'enseignement de la langue maternelle et de la culture.

Inspiré par la directive européenne 77/486, la République tchèque encourage les écoles à dispenser la langue et la culture de leur pays d'origine aux élèves immigrants originaire des États membres de l'UE, si possible en coopération avec le pays d'origine. Pour diverses raisons, dont le manque de demandes, cette recommandation a été peu mise en œuvre jusqu'à ce jour.

Au Danemark, depuis 2002, l'obligation pour les municipalités d'offrir de tels cours est limitée aux enfants de travailleurs immigrants dont la langue maternelle n'est pas la langue d'enseignement et qui sont couverts par la directive européenne 77/486 (pays UE/EEE, îles Féroé et Groenland). Les municipalités peuvent offrir des cours à des enfants de travailleurs immigrants issus d'autres pays, dont elles assument les coûts.

En Lituanie, la législation nationale recommande aux écoles d'offrir des cours de langue maternelle aux enfants d'immigrants qui ont le droit de résider de manière temporaire ou permanente sur le territoire et aux enfants de migrants qui arrivent sur le territoire avec l'intention de travailler ou de s'établir en Lituanie.

En Norvège, avant 2007, les mesures en faveur de l'apprentissage de la langue maternelle étaient réservées aux élèves immigrants dont la langue maternelle était différente de la langue d'enseignement et qui ne maîtrisaient pas suffisamment le norvégien, dans l'optique principale d'améliorer cet aspect. Depuis 2007, les élèves immigrants qui ont une bonne connaissance du norvégien peuvent eux aussi recevoir un enseignement de leur langue maternelle. Une municipalité a déjà mis en œuvre cette mesure sur une base pilote dans le cadre des activités extrascolaires.

Le degré d'implication des autorités centrales dans la mise en œuvre des cours de langue maternelle destinés en principe à tous les élèves immigrants et pris en charge par le pays d'accueil, varie d'un pays à l'autre, de même que les conditions à réunir pour ouvrir un cours. Cependant, dans tous les pays, l'ouverture d'un cours dépend in fine de la demande et de la disponibilité des ressources matérielles et humaines nécessaires.

En Espagne, en Italie, en Hongrie, en Slovaquie et en Islande, l'ouverture d'un cours est laissée très largement à l'initiative des écoles ou des autorités locales. En Islande, les réglementations recommandent la coopération avec les parents.

En Estonie, Grèce, en Lituanie, en Autriche, en Finlande et en Suède, les autorités centrales (ou régionales dans le cas de l'enseignement obligatoire en Autriche) ont fixé un seuil minimal pour pouvoir ouvrir un cours de langue maternelle. En Estonie et en Suède, le droit à l'enseignement de la langue maternelle est d'ailleurs formellement établi pour les enfants immigrants.

En Estonie, depuis 2004, les écoles ont l'obligation d'offrir un enseignement en langue et culture d'origine si minimum dix élèves, dont la langue maternelle n'est pas la langue d'enseignement, en font la demande. Les dépenses en personnel et en matériel occasionnées sont à charge du budget de l'État. Cependant, jusqu'ici, en raison du nombre limité d'élèves immigrants et de difficultés matérielles, cette disposition est peu mise en pratique.

En Grèce, quatre heures de cours extrascolaires par semaine peuvent être organisées si sept élèves minimum en font la demande et en fonction de la disponibilité d'enseignants qualifiés. Les coûts de ces cours sont assurés par l'État.

En Lituanie, l'enseignement de la langue maternelle doit être offert si un groupe de minimum cinq élèves est constitué et si un enseignant est disponible.

En Autriche, dans l'enseignement secondaire de type académique, qui relève de l'État central, le nombre minimum est de douze élèves. Toutefois, en pratique, l'enseignement de la langue maternelle n'est pas souvent inclus dans les priorités des écoles.

En Finlande, des ressources spécifiques pour les cours de langue maternelle sont allouées par les autorités nationales aux autorités éducatives locales à partir d'un groupe de quatre élèves immigrants.

En Suède, un groupe de minimum cinq élèves immigrants disposent d'un droit formel à un enseignement de leur langue maternelle dans l'enseignement obligatoire et secondaire supérieur, si cette dernière constitue bien leur langue de communication journalière et si un enseignant est disponible. Pour des cours dans les cinq langues minoritaires du pays (finlandais, hébreu, meänkieli, romani et sami), les conditions à réunir sont moindres.

Globalement, il semble que les cours en langue maternelle à charge du système éducatif national soient dispensés le plus souvent dans des horaires extrascolaires. Dans cinq pays (Estonie, Lituanie, Autriche, Suède et Norvège), l'intégration des cours de langue maternelle dans l'horaire régulier existe ou est recommandée. En Espagne, certaines Communautés autonomes envisagent différentes manières d'intégrer l'enseignement de la langue maternelle et culture d'origine (hors accords bilatéraux) dans l'horaire normal.

En Estonie, les cours de langue maternelle organisés pour les élèves migrants ont lieu pendant l'horaire normal. Le programme est établi par les enseignants qui dispensent les cours. L'évaluation des résultats des élèves est obligatoire et doit être faite selon les procédures définies par l'école.

En Autriche, l'enseignement de la langue maternelle aux élèves – quand celle-ci diffère de la langue d'enseignement – a été introduit au cours des années 1990 dans le programme de l'enseignement obligatoire et au cours des années 2000 pour l'enseignement secondaire de type académique. Actuellement, le nombre de langues enseignées via les cours de langue maternelle est de 19, parmi lesquelles nombre de langues européennes, l'arabe, le chinois, le persan et le pashtou. Les cours en serbo-croato-bosniaque et en turc sont de loin les plus nombreux. Les cours de langue maternelle sont facultatifs et peuvent être dispensés soit pendant l'horaire scolaire régulier (ce qui est souvent le cas pour les deux langues des élèves immigrants les plus répandues dans les écoles primaires viennoises), soit lors de cours qui ont lieu l'après-midi, ce qui est beaucoup plus fréquent, particulièrement quand les langues parlées sont relativement rares et les leçons suivies par des élèves issus de plusieurs écoles. Dans les écoles primaires, les cours de langue maternelle ne font pas l'objet d'une évaluation. Dans l'enseignement secondaire, l'évaluation est facultative. La «langue maternelle» peut remplacer la «langue d'enseignement» dans le système d'évaluation et la langue d'enseignement est alors évaluée comme langue étrangère.

En Norvège, depuis l'année scolaire 2007/2008, un cours de langue maternelle pour les minorités linguistiques a été développé dans le programme scolaire à destination des élèves des niveaux CITE 1 et 2 parlant des langues minoritaires (y compris les enfants immigrants) et autorisés à recevoir un soutien particulier en norvégien. Ce cours est une mesure transitoire qui peut être utilisée jusqu'à ce que les élèves soient aptes à suivre le programme ordinaire dispensé en norvégien. Il ne donne donc pas lieu à une note.

2.2. Meilleure correspondance entre l'offre de cours en langues étrangères et les langues d'origine des élèves immigrants

La France, l'Estonie, la Slovénie et, depuis 2008/2009, le Royaume-Uni (Angleterre et pays de Galles) ont pris des mesures qui encouragent ou recommandent aux écoles d'inclure les langues d'origine des élèves immigrants dans leurs options en langues étrangères.

En Estonie, depuis 2006, les élèves immigrants inscrits dans l'enseignement primaire et secondaire ont le droit de choisir leur langue maternelle comme deuxième langue étrangère obligatoire. Les écoles doivent alors trouver les enseignants et le matériel adéquats, dont le coût est à la charge du budget de l'État. Cependant, jusqu'ici, en raison du nombre limité d'élèves immigrants, cette disposition a été peu mise en pratique.

En France, au niveau de l'enseignement primaire, les cours de langue et culture d'origine (en particulier l'espagnol, l'italien et le portugais) pourraient être transformés à partir de 2008/2009 en cours de langue vivante étrangère, intégrés dans le programme et l'horaire scolaires. Cette évolution est devenue possible car les langues étrangères constituent depuis 2005 une discipline à part entière à ce niveau d'éducation. Au niveau secondaire, les enseignements de langue et culture d'origine tendent à disparaître, chaque fois que possible, au profit d'enseignements de langue vivante étrangère qui font partie du cursus obligatoire ou optionnel des élèves. Toutefois ce processus connaît certaines limites dues notamment aux modalités nationales de formation et de certification des enseignants en langues étrangères.

En Slovénie, durant les trois dernières années de l'enseignement obligatoire, les élèves étrangers ou apatrides peuvent choisir leur langue maternelle comme une option en langues étrangères si un nombre suffisant d'élèves est intéressé. En 2007/2008, les cours en langues étrangères organisés à ce niveau d'éducation, à savoir l'allemand, l'espagnol, le français, l'italien, l'anglais, le croate, la langue de l'ancienne République yougoslave de Macédoine, le russe et le serbe, correspondaient aux langues des élèves immigrants.

Au Royaume-Uni (Angleterre et pays de Galles), les écoles ont toujours eu la capacité d'offrir les langues parlées par leurs élèves dans le cadre du programme des langues étrangères. Toutefois, jusque récemment, il leur était demandé d'inclure au moins une langue officielle de l'UE dans leur offre aux élèves. Cette exigence a été modifiée depuis 2008 et les écoles peuvent maintenant offrir une langue mondiale à la place. Ces mesures ont pour objectif de permettre aux écoles d'offrir plus facilement une diversité de langues qui reflètent les besoins de la communauté locale. En outre, des méthodes plus flexibles d'accréditation des résultats des élèves ont été développées. Ces mesures visent à stimuler les demandes en cours de langues en général et à offrir davantage de flexibilité aux élèves dont la capacité à parler la langue qu'ils utilisent à la maison, par exemple, peut dépasser leur capacité à l'écrire. La forme traditionnelle d'accréditation de l'apprentissage de la langue étrangère dans l'enseignement obligatoire est le GCSE qui offre une évaluation équilibrée des quatre capacités langagières (parler, écouter, lire et écrire). Même si à l'avenir, cela représentera toujours la route normale, les écoles seront aussi capables d'offrir des formes alternatives d'évaluation. À partir de 2009, les cours GCSE de courte durée pourront être suivis à la fois en «communication et compréhension orale» et «lecture et écriture». Les qualifications relatives aux acquis langagiers sont mêmes plus flexibles étant donné qu'ils permettent d'évaluer chaque compétence séparément et à différents niveaux.

En Irlande, un groupe de travail mis sur pied par le ministère de l'éducation et de la science examine les recommandations du Conseil de l'Europe sur une approche plurilingue de l'enseignement. Enfin, concernant les formes d'enseignement bilingue, on peut signaler un exemple au Portugal, où le ministère de l'éducation soutient un projet de recherche d'enseignement bilingue portugais-mandarin et portugais créole du Cap Vert.

2.3. Plusieurs stratégies politiques nationales en matière d'éducation se construisent autour de la diversité linguistique et culturelle à l'école

Plusieurs pays européens ont récemment établi des stratégies politiques globales à propos de la prise en compte du phénomène migratoire dans leur système éducatif, qui considèrent la diversité linguistique liée aux langues maternelles des élèves immigrants comme une richesse et marquent la volonté de cultiver cette diversité.

En Allemagne, une déclaration de 2007, «L'intégration vue comme une chance – ensemble pour plus d'égalité», faite conjointement par la Conférence permanente des ministres de l'éducation et des affaires culturelles et des organisations pour les personnes d'origine immigrée, souligne notamment l'importance de la diversité linguistique et l'inclusion des langues d'origine des enfants immigrants dans la vie scolaire de tous les jours.

En Estonie, la stratégie pour l'intégration 2008-2013 prévoit spécifiquement d'établir, dans le champ éducatif et en dehors, les conditions pour que chacun puisse préserver sa langue et sa culture.

En Espagne, le plan stratégique pour la citoyenneté et l'intégration 2007-2010 comprend dans ses lignes d'action la préservation des langues et cultures d'origine et propose de promouvoir celles-ci au sein du système éducatif via diverses manières.

Au Portugal, le ministère de l'éducation a émis en 2005 un document qui contient des recommandations générales pour la promotion de la langue maternelle et de la culture d'origine ainsi que des propositions de projets en accord avec ces principes.

En Finlande, le plan du gouvernement 2007-2012 pour l'éducation et la recherche souligne l'importance de prendre en compte la présence d'élèves immigrants dans les écoles et d'offrir des mesures qui permettent tout autant à ces élèves de réussir dans le système éducatif national que de suivre des cours dans leur langue maternelle.

L'Irlande par rapport à sa stratégie nationale pour l'éducation interculturelle qui sera mise en place pour 2009, la Grèce dans son dernier cadre stratégique sur la politique et des actions éducatives à mener, le Luxembourg et la Slovénie avec sa stratégie de 2007 sur l'intégration des élèves immigrants dans le système éducatif et sa politique culturelle éducative 2009-2011, mènent des politiques similaires.

CONCLUSIONS

Les possibilités d'enseignement de leur langue maternelle aux élèves immigrants sont diverses et ne s'adressent pas toujours spécifiquement à ces derniers. Certains pays multiplient les dispositifs: cours à destination des élèves immigrants organisés dans le cadre d'accords bilatéraux et cours à la charge du système scolaire national (Slovénie); cours à destination des élèves immigrants et meilleure correspondance entre l'offre en langues étrangères et les langues parlées par les communautés immigrantes présentes sur le territoire (Estonie et France). Les cours en langue maternelle à destination des enfants immigrants sont plus souvent prévus au niveau de l'enseignement obligatoire qu'au niveau du secondaire supérieur. Enfin, dans divers pays, des cours peuvent être organisés en dehors du cadre scolaire suite à des initiatives volontaires et privées, telles que celles initiées par les communautés immigrées. De manière générale, on n'observe pas de relations systématiques entre les profils nationaux de l'immigration ⁽¹⁰⁾ et les politiques adoptées en matière d'enseignement de la langue maternelle. Trois exemples peuvent être mis en évidence.

Tout d'abord, la Belgique, l'Allemagne, la France, le Luxembourg, les Pays-Bas et le Royaume-Uni ont chacun une longue histoire d'immigration liée à leur passé colonial et/ou à leurs caractéristiques industrielles (Eurydice 2004). Hors, les politiques adoptées par ces pays en matière d'enseignement des langues d'origine présentent des différences. Les quatre premiers pays se sont engagés dans la voie des accords bilatéraux, qui s'accompagnent en France d'une politique de remplacement progressif de certains cours de langues et culture d'origine destinés aux élèves immigrants par des cours de langues étrangères destinés à tous les élèves. Les Pays-Bas, qui avaient aussi développé dans le passé les cours de langues et culture d'origine à destination des élèves immigrants, ont décidé depuis quelques années de donner la priorité à l'apprentissage de la langue d'enseignement par les élèves immigrants. Enfin, le Royaume-Uni ne s'est pas engagé dans l'offre de cours de langue maternelle à destination des élèves immigrants dans le cadre scolaire, mais l'Angleterre et le pays de Galles sont en train d'élargir les possibilités des écoles en termes d'offre de cours en langues étrangères.

Ensuite, l'Estonie, la Lettonie et la Lituanie, qui connaissent de faibles taux d'immigration depuis leurs dates respectives d'indépendance et ont par ailleurs développé des structures d'enseignement bilingue destinées aux minorités nationales installées sur leur territoire, dont peuvent bénéficier les élèves immigrants, n'ont pas adopté la même politique vis-à-vis de l'enseignement de la langue d'origine. L'Estonie et la Lituanie ont émis des réglementations mentionnant explicitement l'importance de développer un enseignement de leur langue maternelle à destination des élèves immigrants, tandis qu'en Lettonie la législation ne prévoit pas ce type de mesures à destination des élèves qu'elle définit comme immigrants.

Enfin, les pays où les cours de langue maternelle sont parfois intégrés dans l'horaire normal présentent une diversité certaine au niveau de l'histoire et de l'importance du phénomène de l'immigration.

⁽¹⁰⁾ Voir à ce sujet EUMC, *ibid*.

Les stratégies politiques globales qui valorisent la diversité linguistique et culturelle existant dans le système scolaire s'observent autant dans des pays à immigration récente qu'ancienne et dans des pays présentant des proportions variables de populations scolaires immigrantes.

Globalement, une large majorité de pays a pris des mesures en faveur de l'apprentissage de la langue maternelle des élèves immigrants, mais plusieurs pays relatent que leur mise en œuvre peut être freinée par leur dépendance vis-à-vis des ressources humaines disponibles.

GLOSSAIRE

Codes des pays

| | | | |
|-----------------|------------------------------------|---------------------------|--|
| UE/EU-27 | Union européenne | NL | Pays-Bas |
| | | AT | Autriche |
| BE | Belgique | PL | Pologne |
| BE fr | Belgique – Communauté française | PT | Portugal |
| BE de | Belgique – Communauté germanophone | RO | Roumanie |
| BE nl | Belgique – Communauté flamande | SI | Slovénie |
| BG | Bulgarie | SK | Slovaquie |
| CZ | République tchèque | FI | Finlande |
| DK | Danemark | SE | Suède |
| DE | Allemagne | UK | Royaume-Uni |
| EE | Estonie | UK-ENG | Angleterre |
| IE | Irlande | UK-WLS | Pays de Galles |
| EL | Grèce | UK-NIR | Irlande du Nord |
| ES | Espagne | UK-SCT | Écosse |
| FR | France | | |
| IT | Italie | Pays de l'AELE/EEE | Les 3 pays de l'Association européenne de libre échange qui sont membres de l'Espace économique européen |
| CY | Chypre | | |
| LV | Lettonie | | |
| LT | Lituanie | | |
| LU | Luxembourg | IS | Islande |
| HU | Hongrie | LI | Liechtenstein |
| MT | Malte | NO | Norvège |

Symbole statistique

: Données non disponibles

CITE 1997 (Classification internationale type de l'éducation)

La Classification internationale type de l'éducation (CITE) est un instrument adapté à la collecte des statistiques sur l'éducation au niveau international. Elle couvre deux variables de classification croisées: les domaines d'études et les niveaux d'enseignement avec les dimensions complémentaires d'orientation générale/professionnelle/préprofessionnelle et la transition éducation/marché du travail. La version actuelle, CITE 97 ⁽¹¹⁾, distingue sept niveaux d'enseignement (allant de CITE 0 à CITE 6), dont deux du supérieur. De façon empirique, la CITE suppose qu'il existe plusieurs critères qui peuvent aider à indiquer le niveau d'éducation où il convient de classer un programme éducatif donné. Suivant le niveau et le type d'éducation concerné, il est nécessaire de définir une hiérarchie entre les critères principaux et subsidiaires (titres généralement exigés pour l'admission, conditions minimales d'admission, âge minimal, qualifications du personnel, etc.). On distingue les niveaux suivants:

- CITE 0 (éducation préprimaire)
- CITE 1 (enseignement primaire)
- CITE 2 (enseignement secondaire inférieur)
- CITE 3 (enseignement secondaire supérieur)
- CITE 4 (enseignement postsecondaire non supérieur)
- CITE 5 (enseignement supérieur – premier niveau)
- CITE 6 (enseignement supérieur – deuxième niveau)

Cette étude ne prend compte que les niveaux CITE 0 à 3 qui sont détaillés dans les paragraphes suivants.

CITE 0 (éducation préprimaire)

Ce niveau est défini comme la première étape de l'instruction organisée dans une école ou un centre et s'adresse aux enfants âgés de trois ans au moins.

CITE 1 (enseignement primaire)

Ce niveau commence généralement entre 5 et 7 ans, est toujours obligatoire et dure en général de 4 à 6 ans.

CITE 2 (enseignement secondaire inférieur)

Ce niveau complète l'éducation de base commencée au niveau primaire en faisant appel à une structure davantage orientée vers les matières enseignées. La fin de ce niveau correspond souvent à la fin de l'enseignement obligatoire à temps plein.

CITE 3 (enseignement secondaire supérieur)

Ce niveau commence généralement à la fin de l'enseignement obligatoire. L'âge d'admission est normalement 15 ou 16 ans. Des qualifications (accomplissement de l'enseignement obligatoire) et autres conditions minimales d'admission sont généralement exigées. L'enseignement est souvent plus orienté sur les matières qu'au niveau secondaire inférieur. La durée typique de ce niveau varie de deux à cinq ans.

⁽¹¹⁾ www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/isced/ISCED_F.pdf

TABLE DES FIGURES

| | | |
|-------------|--|----|
| Figure 1.1. | Dispositifs pour la communication entre l'école et les familles immigrantes. Enseignement général (CITE 0-3), 2007/2008. | 7 |
| Figure 1.2. | Organes qui publient des informations écrites sur le système scolaire dans la langue d'origine des familles immigrantes. Enseignement général (CITE 0-3), 2007/2008. | 9 |
| Figure 1.3. | Recours à un service d'interprétation pour les familles d'élèves immigrants. Enseignement général (CITE 1-3), 2007/2008. | 11 |
| Figure 1.4. | Personnes-ressources ou structures locales chargées de l'accueil et de l'orientation des élèves immigrants. Enseignement général (CITE 1-3), 2007/2008. | 14 |
| Figure 2.1. | Dispositifs scolaires pour l'enseignement de la langue d'origine des élèves immigrants. Enseignement général (CITE 1-3), 2007/2008. | 20 |
| Figure 2.2. | Offre de cours en langue maternelle à destination des élèves immigrants. Enseignement général (CITE 1-3), 2007/2008. | 22 |
| Figure 2.3. | Pays qui ont signé des accords bilatéraux portant sur des cours de langue maternelle destinés aux élèves immigrants. Enseignement général (CITE 1-3), 2007/2008. | 23 |

**AGENCE EXÉCUTIVE
ÉDUCATION, AUDIOVISUEL ET CULTURE**

P9 EURYDICE

Avenue du Bourget 1 (BOU2)
B-1140 Bruxelles
(<http://www.eurydice.org>)

Direction scientifique

Arlette Delhaxhe

Auteur

Isabelle De Coster

Élaboration des graphiques et mise en page

Patrice Brel

Coordination de la production

Gisèle De Lel

EURYDICE NATIONAL UNITS

BELGIQUE / BELGIË

Unité francophone d'Eurydice
Ministère de la Communauté française
Direction des Relations internationales
Boulevard Léopold II, 44 – Bureau 6A/002
1080 Bruxelles
Contribution de l'unité: responsabilité collective; Christelle Ladavid (Direction générale de l'enseignement obligatoire)

Eurydice Vlaanderen / Internationale Projecten
Ministerie Onderwijs en Vorming
Hendrik Consciencegebouw 7C10
Koning Albert II – laan 15
1210 Brussel
Contribution de l'unité: Chris Deloof (membre de la division de l'enseignement artistique élémentaire et à temps partiel), Frederic Roekens (membre de la division de l'enseignement secondaire et de l'éducation des adultes)

Eurydice-Informationsstelle der Deutschsprachigen
Gemeinschaft
Agentur für Europäische Bildungsprogramme VoG
Gospertstrasse 1
4700 Eupen
Contribution de l'unité: Leonhard Schifflers (expert)

BULGARIA

Eurydice Unit
European Integration and International Organisations
Division
European Integration and International Cooperation
Department
Ministry of Education and Science
15, Graf Ignatiev Str.
1000 Sofia
Contribution de l'unité: responsabilité collective

ČESKÁ REPUBLIKA

Eurydice Unit
Institute for Information on Education
Senovážné nám. 26
P.O. Box č.1
110 06 Praha 1
Contribution de l'unité: Helena Pavlíková

DANMARK

Eurydice Unit
CIRIUS
Fiolstræde 44
1171 København K
Contribution de l'unité: Lise Andersen, Anders Vrangbæk Riis, Anette Muus

DEUTSCHLAND

Eurydice-Informationsstelle des Bundes
EU-Büro des Bundesministeriums für Bildung und Forschung
(BMBF) / PT-DLR
Carnotstr. 5
10587 Berlin

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

EESTI

Eurydice Unit
SA Archimedes
Koidula 13A
10125 Tallinn
Contribution de l'unité: Maie Soll (conseillère, ministère de
l'éducation et de la recherche)

ÉIRE / IRELAND

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

ELLÁDA

Eurydice Unit
Ministry of National Education and Religious Affairs
Directorate of European Union
Section C 'Eurydice'
37 Andrea Papandreou Str. (Office 2168)
15180 Maroussi (Attiki)
Contribution de l'unité: Athina Plessa-Papadaki (directeur
des affaires de l'Union européenne) et Anastasia Kostakis
(unité Eurydice)

ESPAÑA

Unidad Española de Eurydice
CIDE – Centro de Investigación y Documentación Educativa
(MEPSYD)
c/General Oraa 55
28006 Madrid
Contribution de l'unité: Flora Gil Traver, Antonia Parras
Laguna, Fátima Rodríguez Gómez, Patricia Vale-
Vasconcelos Cerveira

FRANCE

Unité française d'Eurydice
 Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
 Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance
 Mission aux relations européennes et internationales
 61-65, rue Dutot
 75732 Paris Cedex 15
 Contribution de l'unité: Thierry Damour avec le concours de la direction générale de l'enseignement scolaire (ministère de l'éducation nationale)

ÍSLAND

Eurydice Unit
 Ministry of Education, Science and Culture
 Office of Evaluation and Analysis
 Sölvhólsgrötu 4
 150 Reykjavík
 Contribution de l'unité: Védís Grönvold

ITALIA

Unità italiana di Eurydice
 Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica (ex INDIRE)
 Ministero della Pubblica Istruzione
 Ministero dell'Università e della Ricerca
 Palazzo Gerini
 Via Buonarroti 10
 50122 Firenze
 Contribution de l'unité: Antonella Turchi

KYPROS

Eurydice Unit
 Ministry of Education and Culture
 Kimonos and Thoukydidou
 1434 Nicosia
 Contribution de l'unité: Christiana Haperi; experts internes: George Dionysiou (département de l'enseignement secondaire général), Andreas Tsiakkios (département de l'enseignement primaire), ministère de l'éducation et de la culture

LATVIJA

Eurydice Unit
 LLP National Agency – Academic Programme Agency
 Blaumaņa iela 22
 1011 Rīga
 Contribution de l'unité: Kristīne Neimane

LIECHTENSTEIN

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

LIETUVA

Eurydice Unit
 Ministry of Education and Science
 A. Volano g. 2/7
 01516 Vilnius
 Contribution de l'unité: Danutė Kolesnikova

LUXEMBOURG

Unité d'Eurydice
 Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle (MENFP)
 29, Rue Aldringen
 2926 Luxembourg
 Contribution de l'unité: Marguerite Krier, Mike Engel

MAGYARORSZÁG

Eurydice Unit
 Ministry of Education and Culture
 Szalay u. 10-14
 1055 Budapest
 Contribution de l'unité: Katalin Zoltán (coordination); expert: András Forgács

MALTA

Eurydice Unit
 Directorate for Quality and Standards in Education
 Ministry of Education, Culture, Youth and Sport
 Great Siege Rd
 Floriana VLT 2000
 Contribution de l'unité: Raymond Camilleri (coordination); experte: Josephine Vassallo (assistante du directeur, *Directorate for Quality and Standards in Education*)

NEDERLAND

Eurydice Nederland
 Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap
 Directie Internationaal Beleid
 IPC 2300 / Kamer 08.047
 Postbus 16375
 2500 BJ Den Haag
 Contribution de l'unité: Chiara Wooning; Peter Winia (département de l'enseignement primaire, ministère de l'éducation, de la culture et de la science)

NORGE

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

ÖSTERREICH

Eurydice-Informationsstelle
Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur – I/6b
Minoritenplatz 5
1014 Wien
Contribution de l'unité: expert: Elfie Fleck (ministère
autrichien de l'éducation, des arts et de la culture)

POLSKA

Eurydice Unit
Foundation for the Development of the Education System
LLP Agency
Mokotowska 43
00-551 Warsaw
Contribution de l'unité: Magdalena Górowska-Fells, Beata
Platos (Eurydice), experte: Barbara Skaczowska (ministère
de l'éducation nationale)

PORTUGAL

Unidade Portuguesa da Rede Eurydice (UPRE)
Ministério da Educação
Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação
(GEPE)
Av. 24 de Julho, 134 – 4.º
1399-54 Lisboa
Contribution de l'unité: Rosa Fernandes; experte: Lina
Varela (Direction générale de l'innovation et du
développement du curriculum)

ROMÂNIA

Eurydice Unit
National Agency for Community Programmes in the Field of
Education and Vocational Training
Calea Serban Voda, no. 133, 3rd floor
Sector 4
040205 Bucharest

SLOVENIJA

Eurydice Unit
Ministry of Education and Sport
Office for Development of Education (ODE)
Masarykova 16/V
1000 Ljubljana
Contribution de l'unité: Tatjana Plevnik; expert externe:
Dragica Motik (*National Education Institute*)

SLOVENSKÁ REPUBLIKA

Eurydice Unit
Slovak Academic Association for International Cooperation
Staré grunty 52
842 44 Bratislava
Contribution de l'unité: responsabilité collective avec
l'experte externe Gabriela Aichova

SUOMI / FINLAND

Eurydice Finland
Finnish National Board of Education
P.O. Box 380
00531 Helsinki
Contribution de l'unité: responsabilité collective

SVERIGE

Eurydice Unit
Ministry of Education and Research
103 33 Stockholm
Contribution de l'unité: responsabilité collective

TÜRKIYE

Eurydice Unit
MEB, Strateji Geliştirme Başkanlığı (SGB)
Eurydice Birimi Merkez Bina Giriş
Kat B-Blok NO 1 Kizilay
06100 Ankara

UNITED KINGDOM

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

Eurydice Unit Scotland
International Team
Schools Directorate
2B South
Victoria Quay
Edinburgh
EH6 6QQ
Contribution de l'unité: unité nationale et collègues de la
Scottish Government Policy

EACEA; Eurydice

L'intégration scolaire des enfants immigrants en Europe: dispositifs en faveur de la communication avec les familles immigrantes et de l'enseignement de la langue d'origine des enfants immigrants

Bruxelles: Eurydice

2009 – 38 p.

Descripteurs: migrant, immigrant, intégration des élèves, relation parents-école, information aux parents, médiateur, apprentissage de la langue maternelle, identité culturelle, enseignement primaire, secondaire inférieur, analyse comparative, AELE, Union européenne

