



Commission  
européenne

# Eurydice – *L'essentiel de*

**L'intégration des élèves issus de l'immigration dans les écoles  
en Europe: politiques et mesures nationales**

Éducation et  
formation





## Eurydice en bref

# L'intégration des élèves issus de l'immigration dans les écoles en Europe: politiques et mesures nationales

La présente publication «Eurydice en bref» expose les principales conclusions du rapport Eurydice intitulé «*L'intégration des élèves issus de l'immigration dans les écoles en Europe: politiques et mesures nationales*», publié en janvier 2019 et produit sous les auspices de la Commission européenne. Les informations contenues dans ce rapport s'appuient sur les réglementations et recommandations émises par les autorités supérieures pour l'année scolaire 2017-2018, rassemblées par le réseau Eurydice dans 42 systèmes éducatifs. Elles sont complétées par des constatations issues de la littérature universitaire ainsi que par des analyses statistiques fondées sur des données d'Eurostat et des données issues des études PIRLS 2016 et ICCS 2016 de l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA).

### **Auteurs EACEA**

Sogol Noorani (coordinatrice)  
Nathalie Baïdak  
Anita Krémó  
Jari Riiheläinen

### **Mise en page et graphiques**

Patrice Brel

### **Contacts**

Xethali Aikaterini  
Communication et publications  
Tél. +32 2 295 72 66

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

EC-03-19-005-FR-N

ISBN 978-92-9492-887-0

doi:10.2797/32313

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

# POURQUOI L'INTÉGRATION DES ÉLÈVES ISSUS DE L'IMMIGRATION DANS LES ÉCOLES EST-ELLE UN SUJET IMPORTANT?

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

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

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

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

De même, selon les dernières données d'Eurostat <sup>(1)</sup>, le taux d'élèves nés à l'étranger quittant prématurément l'éducation et la formation est supérieur au taux d'autochtones dans presque tous les pays européens pour lesquels des données sont disponibles. En conséquence, dans 17 systèmes éducatifs <sup>(2)</sup> en Europe, il est considéré que remédier à

---

<sup>(1)</sup> Eurostat, enquête sur les forces de travail [edat\_ifse\_02] (données extraites en juin 2018)

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

la baisse des résultats scolaires des élèves migrants et encourager la poursuite de leurs études est un défi politique majeur.

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

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

## Contexte politique européen

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

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

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

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

---

<sup>(3)</sup> <https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/index.html>

<sup>(4)</sup> <https://iccs.iea.nl/home.html>

<sup>(5)</sup> [https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/what-we-do/policies/european-agenda-migration/proposal-implementation-package/docs/20160607/communication\\_action\\_plan\\_integration\\_third-country\\_nationals\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/what-we-do/policies/european-agenda-migration/proposal-implementation-package/docs/20160607/communication_action_plan_integration_third-country_nationals_en.pdf)

<sup>(6)</sup> [https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/what-we-do/policies/european-agenda-migration/20170412\\_communication\\_on\\_the\\_protection\\_of\\_children\\_in\\_migration\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/what-we-do/policies/european-agenda-migration/20170412_communication_on_the_protection_of_children_in_migration_en.pdf)

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

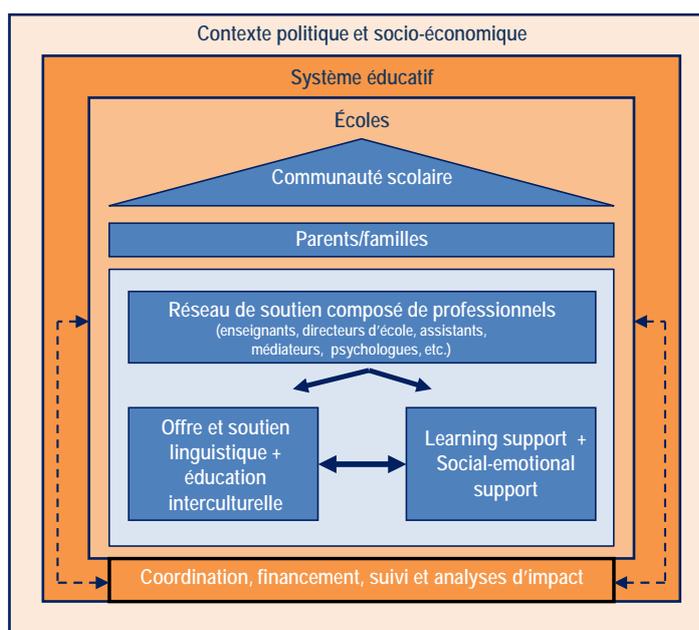
## À propos de ce rapport Eurydice

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

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

- une cartographie des politiques et des mesures dans 42 systèmes éducatifs du réseau Eurydice couvrant les domaines suivants: gouvernance, accès à l'éducation, soutien linguistique, psychosocial et à l'apprentissage, enseignants et directeurs d'école. Cette cartographie s'appuie sur des données qualitatives fournies par le réseau Eurydice sur les réglementations et recommandations officielles relatives à l'intégration des élèves issus de l'immigration dans les écoles en Europe;
- une analyse plus approfondie concernant certaines politiques et mesures d'intégration directement liées à l'enfant dans une sélection de 10 systèmes éducatifs (Allemagne – Brandebourg, Espagne – Comunidad Autónoma de Cataluña, France, Italie, Autriche, Portugal, Slovénie, Finlande, Suède et Royaume-Uni – Angleterre). Cette analyse s'articule autour de deux grandes dimensions conceptuelles: l'une sur la prise en considération de la diversité linguistique et culturelle dans les écoles et l'autre sur l'adoption d'une approche qui tient compte de l'enfant dans sa totalité.

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



Source: Eurydice.

### Note explicative

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

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

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

Celles-ci sont regroupées en quatre grandes catégories:

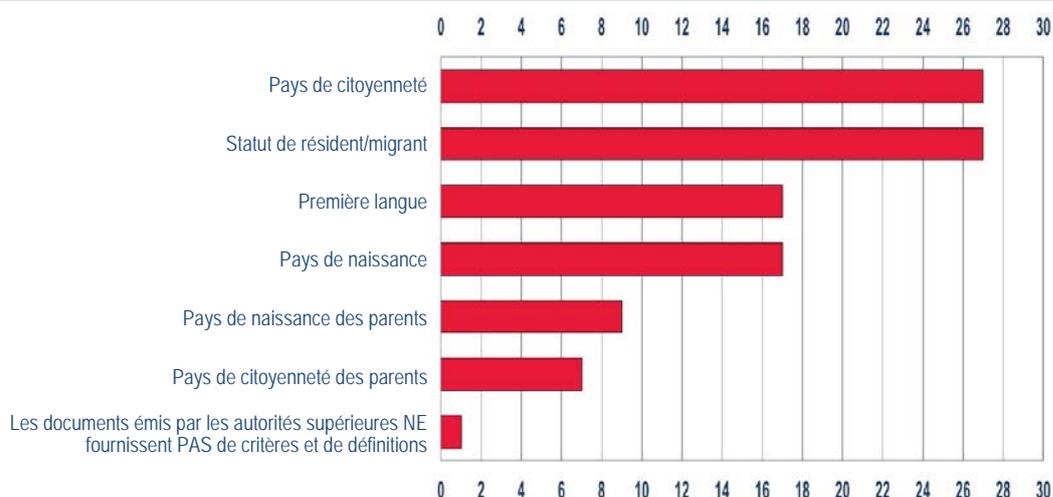
1. accès à l'éducation et à la formation;
2. soutien linguistique dans des environnements diversifiés d'un point de vue linguistique et culturel;
3. approche de l'enseignement et de l'apprentissage qui tient compte de l'enfant dans sa totalité;
4. exhaustivité des approches stratégiques.

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

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

Cette définition commune permet d'effectuer une comparaison entre les politiques d'éducation des 42 systèmes éducatifs en matière d'intégration des élèves migrants. Des documents officiels émis par les différentes autorités chargées de l'éducation peuvent toutefois mettre en évidence une ou plusieurs caractéristiques spécifiques de cette population afin de déterminer qui, en particulier, devrait bénéficier de ces politiques et mesures. La figure 2 montre que les responsables politiques de la plupart des systèmes éducatifs se servent du «pays d'origine» et du «statut de résident/migrant» pour repérer les élèves migrants; la «première langue» des élèves et leur «pays de naissance» constituent également des critères importants.

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



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

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

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

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

<sup>(8)</sup> Eurostat, immigration par groupe d'âge, sexe et nationalité [migr\_imm1ctz] (données extraites en juin 2018)



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

Dans la majorité des systèmes éducatifs européens, les enfants et les jeunes issus de l'immigration en âge de scolarisation obligatoire ont les mêmes droits et obligations de participer à l'éducation que ceux qui sont nés dans le pays d'accueil. Toutefois, dans huit pays (Bulgarie, Danemark, Lituanie, Hongrie, Roumanie, Suède, ancienne République yougoslave de Macédoine et Turquie), certaines catégories d'enfants et de jeunes migrants ont des droits et/ou des obligations différents. Par exemple, en Roumanie, dans l'ancienne République yougoslave de Macédoine et en Turquie, les enfants et jeunes migrants ayant le statut de résident ont le droit de participer à l'éducation mais n'y sont pas obligés. En dépit d'accords européens <sup>(9)</sup> précisant que les autorités nationales sont tenues de scolariser les demandeurs d'asile dans les trois mois suivant la présentation de leur demande, les mineurs demandeurs d'asile ne bénéficient pas des mêmes droits en matière d'éducation que les élèves originaires du Danemark, de l'ancienne République yougoslave de Macédoine et de Turquie. Enfin, les mineurs migrants en situation irrégulière se trouvent dans une position des plus incertaines: ils ne disposent pas des mêmes droits à l'éducation que les enfants du même âge originaires de Bulgarie, du Danemark, de Lituanie, de Hongrie, de l'ancienne République yougoslave de Macédoine et de Turquie. En Suède, les migrants en situation irrégulière peuvent suivre l'enseignement obligatoire mais n'y sont pas obligés.

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

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

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

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

---

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

<sup>(10)</sup> BE nl, BG, CZ, DK, HR, LT, HU, NL, PL, CH, ancienne République yougoslave de Macédoine, NO, TR

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

Il existe des critères établis par les autorités supérieures pour évaluer les compétences dans la langue d'instruction et/ou l'apprentissage antérieur dans seulement 18 systèmes éducatifs <sup>(12)</sup>. Ces critères peuvent assurer une certaine cohérence dans l'évaluation initiale des élèves migrants dans toutes les écoles d'un système éducatif. Et seulement quatre systèmes sur les dix systèmes éducatifs étudiés dans la deuxième partie du rapport (Espagne – Comunidad Autónoma de Cataluña, Portugal, Suède et Finlande) précisent dans leurs documents officiels qu'il convient également d'évaluer le bien-être social et émotionnel des élèves en plus de leurs connaissances de la langue d'instruction et de leur apprentissage antérieur.

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

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

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

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

---

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

<sup>(12)</sup> BE de, BG, DK, DE, ES, FR, CY, LU, MT, NL, AT, PT, RO, FI, SE, CH, LI, ME

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

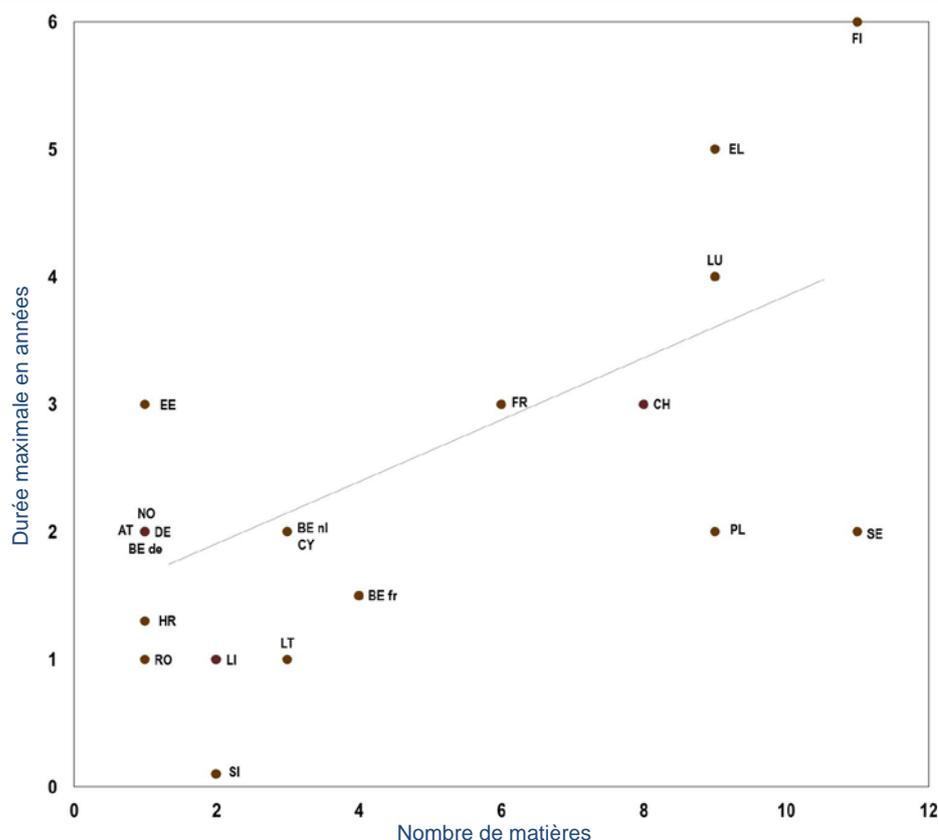
*L'évaluation initiale des élèves migrants nouvellement arrivés n'est pas répandue et est rarement exhaustive en Europe*

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

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

Les autorités supérieures chargées de l'éducation essaient également de limiter les conséquences négatives que peuvent avoir les cours préparatoires sur l'apprentissage des élèves migrants en leur offrant un programme riche en contenu, qui propose un enseignement dans d'autres matières que la simple langue d'instruction. Dans 13 <sup>(15)</sup> des 33 systèmes éducatifs proposant des cours préparatoires, des réglementations/recommandations émises par les autorités supérieures disposent que ces cours doivent couvrir d'autres matières du programme (en particulier des matières essentielles telles que les mathématiques, les langues étrangères, les sciences naturelles, etc.) en plus de la langue d'instruction.

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



Source: Eurydice.

**Note explicative**

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

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

<sup>(15)</sup> BE fr, BE nl, DK, EL, FR, CY, LT, LU, MT, PL, FI, SE, CH

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

## **2. Soutien linguistique dans des environnements diversifiés d'un point de vue linguistique et culturel**

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

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

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

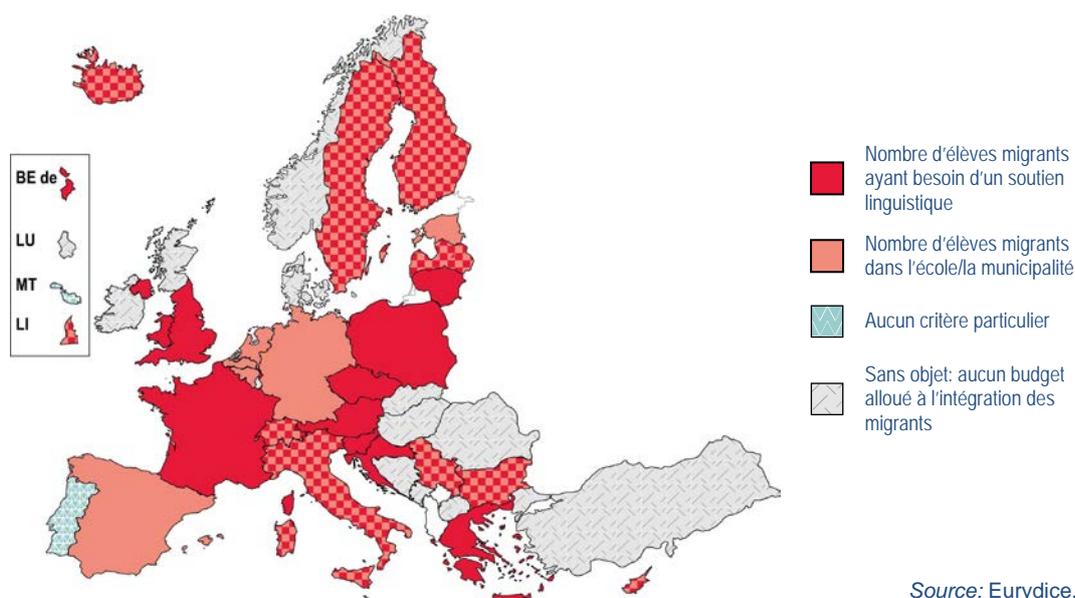
### **Enseignement de la langue d'instruction**

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

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

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

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



#### Note explicative

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

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

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

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

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

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

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

### **Enseignement des langues maternelles**

Treize systèmes éducatifs de haut niveau <sup>(19)</sup> de toute l'Europe disposent de réglementations ou de recommandations en ce qui concerne l'enseignement de la langue maternelle à l'école, bien qu'il s'agisse rarement d'un droit. Quand c'est le cas, il est soumis à certaines conditions (par exemple, un nombre minimal d'élèves requis). Dans les systèmes éducatifs dépourvus de politique éducative établie par les autorités supérieures sur cette question, les enseignants peuvent être tenus d'intégrer la ou les langues maternelles de leurs élèves de différentes façons. C'est notamment le cas en

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

---

<sup>(16)</sup> BG, DE, EE, EL, IT, CY, LT, LU, MT, PT, SE, IS, ME, NO, RS

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

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

<sup>(19)</sup> DK, DE, EE, ES, IT, LV, LT, AT, SI, SE, CH, IS, NO

France, au Portugal et au Royaume-Uni (Angleterre). Les langues maternelles sont alors principalement utilisées de façon instrumentale, dans la mesure où elles contribuent essentiellement à aider les élèves migrants à maîtriser la langue d'instruction.

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

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

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

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

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

### **Éducation interculturelle**

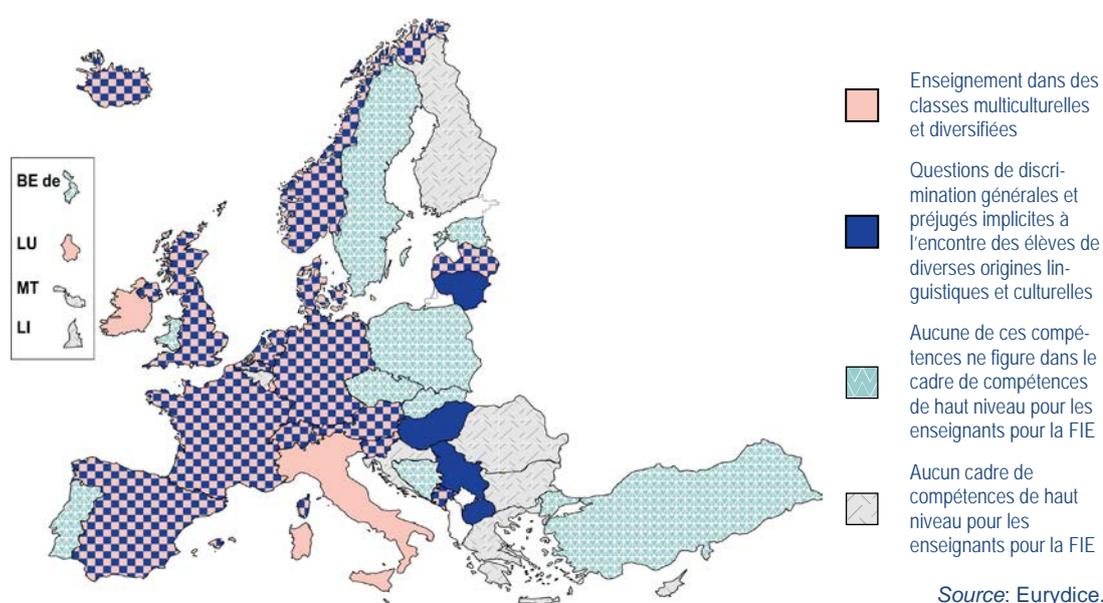
Dans la majorité des pays d'Europe, l'éducation interculturelle correspond à une matière ou à un thème du programme national. L'éducation interculturelle peut également constituer un aspect de la culture scolaire ou être abordée dans le cadre de journées ou de projets spéciaux.

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

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

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

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



#### Note explicative

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

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

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

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

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

#### Répondre aux besoins globaux des élèves migrants

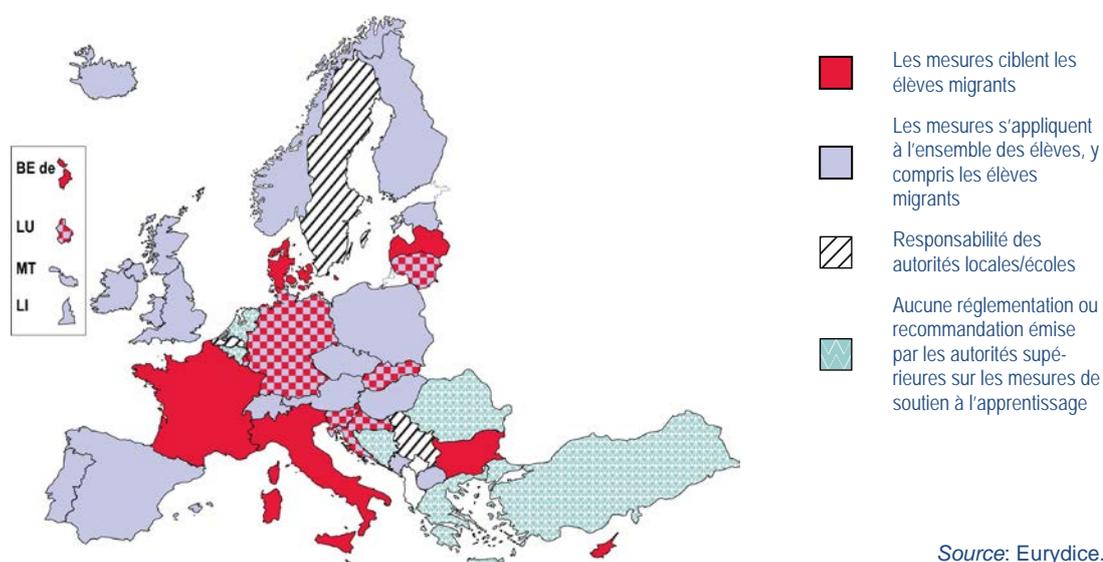
D'après la documentation de recherche, les élèves ne peuvent réaliser pleinement leur potentiel et leur développement scolaire si leurs besoins sociaux et émotionnels ne sont pas satisfaits (Hamilton, 2013; Slade & Griffith, 2013; Krachman, LaRocca & Gabrieli, 2018). Ce constat concerne tous les élèves,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

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

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

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

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



#### Note explicative

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### **Aider les enseignants à répondre aux besoins globaux des élèves migrants**

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

---

<sup>(23)</sup> CZ, DE, ES, IT, CY, LU, AT, PL, SI, UK-WLS, UK-NIR, CH, LI

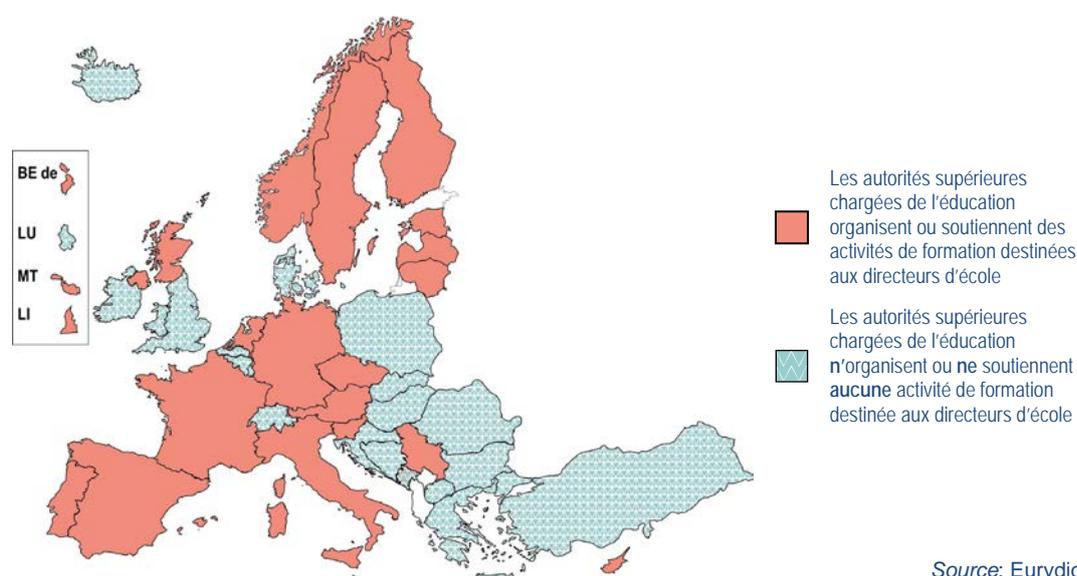
## Participation des directeurs d'école, des parents et d'autres acteurs de la communauté locale

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

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

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

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



Source: Eurydice.

### Note explicative

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

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

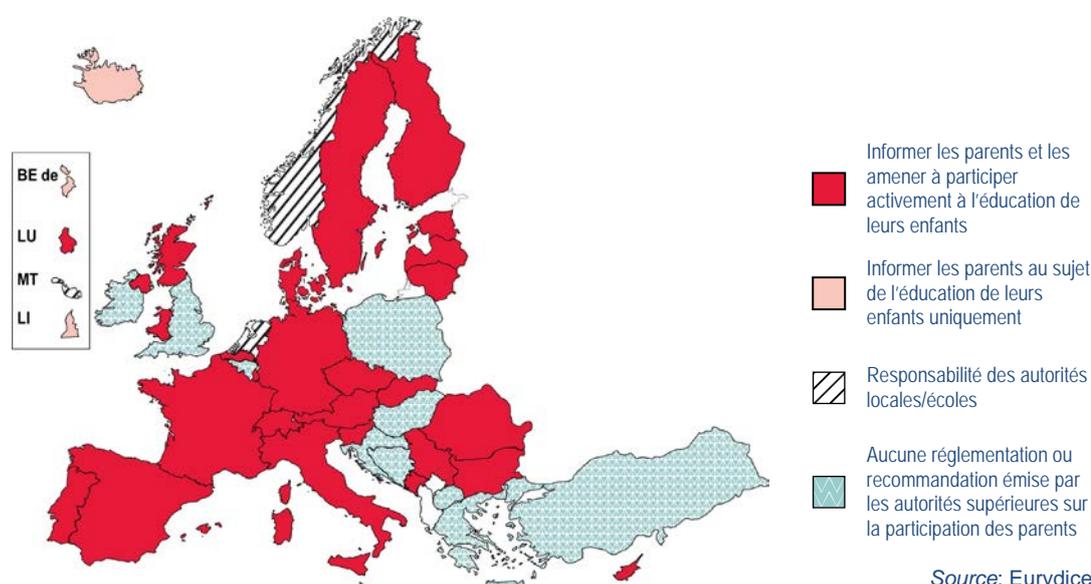
Afin de répondre aux différents besoins des élèves issus de l'immigration en matière de soutien, la participation des parents et du personnel soignant est également essentielle (Trasberg & Kond, 2017). Le rapport fournit une analyse secondaire des réponses des parents à l'enquête PIRLS 2016, qui révèle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

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

directeurs d'école signalent un degré de participation plus faible de la part des parents dans les écoles marquées par une proportion élevée d'élèves ne parlant pas la langue d'instruction à la maison que dans les écoles où la plupart des élèves le font.

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

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



#### Note explicative

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

Parmi ces initiatives, il y a lieu de mentionner un programme de formation destiné aux parents des élèves migrants, dont l'objectif est de renforcer les capacités des parents à soutenir leurs enfants, comme c'est le cas en France; ou le programme visant à informer les parents de la couverture du programme scolaire afin qu'ils soient plus conscients et mieux à même d'orienter et de soutenir leurs enfants, comme c'est le cas au Royaume-Uni (Irlande du Nord).

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

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

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

#### 4. Exhaustivité des approches stratégiques

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

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

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

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

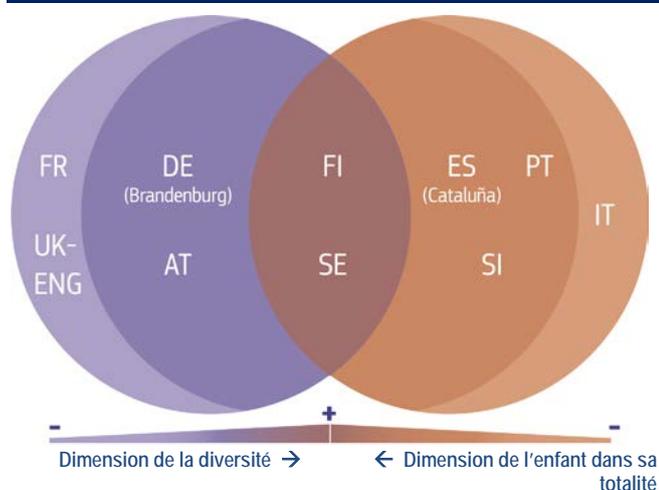
Il se peut que les systèmes éducatifs n'ayant pas de stratégie relative à l'intégration des élèves migrants, prévue par les autorités éducatives supérieures, dans les écoles disposent de nombreuses politiques et mesures pertinentes. Les résultats de la cartographie des politiques et des mesures en matière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

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

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

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

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



Source: Eurydice.

**Note explicative**

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

(Allemagne (Brandebourg) et en Autriche sont, quant à elles, solides sur le plan de la diversité, mais ne se distinguent pas en ce qui concerne l'approche qui tient compte de l'enfant dans sa totalité. À l'inverse, les politiques et mesures prises en Espagne (Comunidad Autónoma de Cataluña), au Portugal et en Slovénie en ce qui concerne la diversité ne présentent pas de caractère distinctif. Ces systèmes éducatifs se démarquent toutefois en ce qui concerne l'approche qui tient compte de l'enfant dans sa totalité.

Dans l'ensemble, l'analyse de la deuxième partie du rapport confirme qu'il est essentiel d'adopter une approche globale en ce qui concerne les politiques d'intégration des élèves issus de l'immigration dans les écoles. Il existe de nombreux défis auxquels ces élèves doivent faire face, des défis qui peuvent influencer la manière dont ils sont intégrés et, partant, leurs résultats scolaires. En conséquence, seules les réponses stratégiques

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

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

tenant compte des multiples problèmes et acteurs concernés sont susceptibles de proposer des solutions adéquates. En outre, les approches stratégiques qui donnent accès à un enseignement de qualité tenant compte de la diversité linguistique et culturelle des élèves et favorisant tant leur développement cognitif que leur développement socio-émotionnel, profitent non seulement à l'intégration des élèves issus de l'immigration, mais aussi à tous les élèves apprenant ensemble dans les écoles d'Europe.

## Références

Cefai, C., 2008, Promoting resilience in the classroom: A guide to developing pupils' emotional and cognitive skills, Londres, Jessica Kingsley.

Cefai, C. et al., 2014, Circle time for social and emotional learning in primary school, *Pastoral Care in Education*, 32(2), p. 116-130.

Cummins, J., 2001, *Bilingual Children's Mother tongue: Why is it important for education?* [pdf] disponible à l'adresse suivante: [http://www.lavplu.eu/central/bibliografie/cummins\\_eng.pdf](http://www.lavplu.eu/central/bibliografie/cummins_eng.pdf) [consulté le 12 juin 2018].

Donmall, B.G. ed., 1985, *Language awareness*, Londres, CLIT.

Ellis, E.M., 2012, Language awareness and its relevance to TESOL, *University of Sydney Papers in TESOL*, 7, p. 1-23.

Commission européenne, 2013, *Study on educational support for newly arrived migrant children*, Luxembourg, Office des publications de l'Union européenne.

Commission européenne, 2017, Rethinking language education and linguistic diversity in schools, rapport thématique d'un programme d'ateliers d'experts et d'activités d'apprentissage par les pairs (2016-2017), [pdf] disponible à l'adresse suivante: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/de1c9041-25a7-11e8-ac73-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-69196245> [consulté le 25 juillet 2018].

Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2015, *La profession d'enseignant en Europe: pratiques, perceptions et politiques*, rapport Eurydice, Luxembourg, Office des publications de l'Union européenne.

Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2017, Chiffres clés de l'enseignement des langues à l'école en Europe – Édition 2017, rapport Eurydice, Luxembourg, Office des publications de l'Union européenne.

Garcia, O., 2009, *Bilingual education in the 21<sup>st</sup> Century: A global perspective*, Malden, MA et Oxford, Basil/Blackwell.

Hamilton, P.L., 2013, It's not all about academic achievement: Supporting the social and emotional needs of migrant worker children, *Pastoral Care in Education*, 31(2), p. 173-190.

Hunt, P et al., 2015, A Whole School Approach: Collaborative Development of School Health Policies, Processes, and Practices, *Journal of School Health*, 85(11), p. 802-809.

Koehler, C., 2017, Continuity of learning for newly arrived refugee children in Europe, NESET II ad hoc question No. 1/2017.

- Krachman, S.B, LaRocca, R. and Gabrieli, Ch., 2018, Accounting for the whole child, *Educational Leadership*, p. 28-34.
- Nilsson, J., Axelsson, M., 2013, "Welcome to Sweden...": Newly arrived students' experiences o pedagogical and social provision in introductory and regular classes, *International Electronic Journal of Elementary Education*, 6(1), p. 137-164.
- Nilsson, J., Bunar, N., 2016, Educational responses to newly arrived students in Sweden: Understanding the structure and influence of post-migration ecology, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(4), p. 399-416.
- OCDE, 2016, Résultats du PISA 2015 (Volume I): l'excellence et l'équité dans l'éducation, Paris, Éditions OCDE.
- Reakes, A., 2007, The education of asylum seekers: Some UK case studies, *Research in Education*, 77(1), p. 92-107.
- Sinkkonen, H.-M., Kyttälä, M., 2014, Experiences of Finnish teachers working with immigrant students, *European Journal of Special Needs Education*, 29(2), p. 167-183.
- Slade, S., Griffith, D., 2013, A whole child approach to student success, *KEDI Journal of Educational Policy, Special issue*, p. 21-35.
- Svalberg, Agneta M-L., 2007, Language awareness and language learning, *Language Teaching*, 40 (4), p. 287-308.
- Thomas, W.P., Collier, V., 1997, *School Effectiveness for Language Minority Students*, Washington DC, National Clearinghouse for Bilingual Education.
- Trasberg, K., Kond, J., 2017, Teaching new immigrants in Estonian schools – Challenges for a support network, *Acta Paedagogica Vilnensia*, 38, p. 90-100.
- Weare, K., 2002, Promoting mental, emotional, and social health: A whole school approach, Londres, Routledge.



La mission du réseau Eurydice est de comprendre et d'expliquer l'organisation et le fonctionnement des différents systèmes éducatifs en Europe. Le réseau fournit des descriptions des systèmes éducatifs nationaux, produit des études comparatives sur des thèmes particuliers, des indicateurs et des statistiques. Toutes les publications d'Eurydice sont disponibles gratuitement sur son site internet ou sur papier, à la demande. Par ses activités, Eurydice vise à promouvoir la compréhension, la coopération, la confiance et la mobilité aux niveaux européen et international. Le réseau est constitué d'unités nationales situées dans les pays européens et est coordonné par l'Agence exécutive «Éducation, Audiovisuel et Culture» de l'UE. Pour plus d'informations sur Eurydice, voir: <http://ec.europa.eu/eurydice>.

