



**Conseil de l'Éducation  
et de la Formation**

## **Migration et Education**

### **Dossier d'instruction**

**Ce Dossier d'instruction documente le thème abordé le plus largement possible.**

**Ce document est publié sous la responsabilité de la présidence du CEF.**

**Les opinions exprimées et arguments développés ici ne reflètent pas nécessairement les positions officielles du Conseil. Le Conseil a pris avis en la matière xxx. (Avis n°xxx)**

**Dossier réalisé en équipe avec les chargés de mission du CEF : xxx**



FÉDÉRATION  
WALLONIE-BRUXELLES

---

# Table des matières



## 1. Introduction

Le CEF s'est penché sur la problématique de l'éducation des publics issus de l'immigration depuis 200x. Un groupe de travail a été constitué pour instruire la thématique.

La principale production de ce groupe de travail a été la contribution du CEF à la Consultation de la Commission européenne au sujet du livre vert *Migration et mobilité : enjeux et opportunités pour les systèmes éducatifs européens*.

La contribution du CEF a été envoyée à la Commission en même temps que celle de la CCFEE<sup>1</sup> qui a participé activement au groupe de travail. Les deux institutions ont travaillé de manière concertée sur cette consultation. Pour sa part, le CEF a traité des aspects scolaires de manière principale tandis que la CCFEE a travaillé sur les articulations entre enseignement, formation et emploi. Ces deux axes de travail résultent évidemment des missions spécifiques de chacun. De plus, le CEF couvre le champ de la Communauté française tandis que la CCFEE couvre exclusivement le champ bruxellois. Il en résulte une double articulation :

- Pédagogique et scolaire dans le cas du CEF, entre la formation initiale et le marché du travail dans le cas de la CCFEE
- Large car exprimant des réalités vécues à travers la Communauté française dans son

<sup>1</sup> La CCFEE est une instance d'avis qui vise, par la concertation et l'expertise, à améliorer l'articulation et les synergies entre les politiques de formation, d'emploi et d'enseignement en Région bruxelloise, en ce compris dans le cadre des programmes et projets financés par les Fonds structurels européens.

La Commission a été reconnue comme organe consultatif commun par trois niveaux de pouvoirs fédérés : la Commission communautaire française de la Région de Bruxelles-Capitale (COCOF), la Région de Bruxelles-Capitale et la Communauté française de Belgique.

ensemble pour le CEF, ciblée sur une réalité particulièrement sensible qui est celle d'une grande ville très ouverte aux immigrations dans le cadre de la CCFEE

Le texte intégral du Livre vert (sans son annexe) et les deux contributions sont reprises intégralement au Chapitre 2 du Dossier d'Instruction.

A la suite du livre vert et de la consultation, le Conseil de l'Union européenne a adopté, en novembre 2009, des Conclusions sur l'Éducation des enfants issus de l'immigration. Ce texte est repris au chapitre 3.

Les dispositifs spécifiques visant à répondre, en Communauté française, aux besoins des populations issues de l'immigration ont évolué. En 2012, les classes passerelles ont été refondues dans le dispositif DASPA - *Dispositif d'Accueil et de Scolarisation des Primo-Arrivants* et le programme LCO - *Langues et cultures d'origines* - a fait place au programme OLC - *Ouverture aux langues et aux cultures*.

La description de ces dispositifs est reprise au point 5.1 du Dossier d'Instruction : *La contribution de la FWB à la conférence internationale d'EUNEC*.

Ces dispositifs et leurs évolutions répondent aux conclusions de la Commission ainsi qu'aux recommandations formulées par le CEF dans la contribution au livre vert.

Ceci se confirme par le rapport MIPEX III, abordé au chapitre 4 du Dossier d'Instruction, concernant, entre autres, la politique d'éducation en faveur des migrants : la Belgique se positionne au troisième rang en fonction des politiques éducatives spécifiques favorables aux migrants.

Ces bons résultats ne doivent pas masquer un constat : les publics issus de l'immigration (y compris les publics de deuxième génération et plus) obtiennent toujours, comme tout public de même niveau socio-économique, des résultats scolaires inférieurs à la moyenne. Ceci pourrait faire penser qu'il est nécessaire d'investir prioritairement dans des mesures favorisant l'efficacité de l'enseignement en général et de promotion de l'équité.

En octobre 2012, EUNEC<sup>2</sup> a organisé une conférence internationale sur le thème *Migration and Education*, richement documentée par des interventions d'actualité.

La contribution de la FWB, le rapport de la conférence et les *statements* d'EUNEC constituent le chapitre 5 du Dossier d'Instruction.

Les conclusions et recommandations de la conférence (les *statements* d'EUNEC) vont dans le sens des constats et recommandations précédents.

C'est pourquoi le Conseil a jugé utile de reprendre les travaux effectués concernant le thème et d'envisager, sur cette base, un Avis.

---

<sup>2</sup> European Network of Education Councils dont le CEF est un des membres fondateurs.

EUNEC est le réseau des Conseils d'Education dans l'Union européenne. EUNEC rassemble l'expertise des organes consultatifs, des parties prenantes et des experts qui sont impliqués dans les processus consultatifs nationaux et/ou régionaux. Ces organes consultatifs donnent des avis aux gouvernements des différents pays européens dans le domaine de l'éducation et de la formation.

## 2. Livre vert *Migration et mobilité : enjeux et opportunités pour les systèmes éducatifs européens*

### 2.1. Le livre vert

#### Migration et mobilité : enjeux et opportunités pour les systèmes éducatifs européens

Commission des communautés européennes

3 juillet 2008

{SEC(2008) 2173} (présenté par la Commission)

#### 1. INTRODUCTION

1. Le présent livre vert s'intéresse à une difficulté importante à laquelle les systèmes éducatifs sont aujourd'hui confrontés, à savoir la présence dans les écoles d'un nombre important d'enfants issus de l'immigration, qui se trouvent dans un environnement socioéconomique défavorable. Pour n'être pas nouveau, ce problème s'est intensifié et propagé ces dernières années.
2. Les termes «enfants issus de l'immigration», «enfants de migrants» et «élèves immigrants» seront utilisés aux fins spécifiques du présent livre vert pour désigner les enfants de toute personne vivant dans un pays de l'Union dans lequel elle n'est pas née, qu'elle soit originaire d'un pays tiers, citoyenne d'un autre État membre de l'UE, ou qu'elle ait acquis la nationalité du pays d'accueil depuis. Par ailleurs, la notion d'«immigration» est à entendre ici

dans un sens large qui diffère de celui utilisé dans certains textes communautaires traitant de la politique de l'immigration<sup>3</sup>. Bien que leur situation soit très différente de celle de ressortissants de pays tiers d'un point de vue juridique et pratique, les citoyens de l'Union qui résident dans un autre État membre ont été inclus dans le présent livre vert du fait que les problèmes éducatifs spécifiques qui y sont examinés peuvent également s'appliquer à un grand nombre d'entre eux. En témoigne aussi le fait que les sources de données sur lesquelles ce document s'appuie largement, à savoir les études PIRLS and PISA, n'établissent pas de distinction entre les pays d'origine selon qu'il s'agisse de citoyens de l'UE ou de ressortissants de pays tiers<sup>4</sup>.

3. L'ampleur sans précédent de l'immigration en provenance de pays tiers, conjuguée à une forte

---

<sup>3</sup> Dans ce contexte, il convient de rappeler que, contrairement aux ressortissants de pays tiers, les citoyens de l'Union jouissent d'un droit fondamental – que leur reconnaît le traité CE – de se déplacer librement sur le territoire de l'Union européenne, sans que leur résidence dans un autre État membre soit soumise à des exigences d'intégration particulières. Ce droit constitue une différence essentielle avec les conditions que doivent remplir les ressortissants de pays tiers en vertu des règles communautaires et nationales applicables en matière d'immigration avant de pouvoir résider dans un État membre de l'Union.

<sup>4</sup> Lorsqu'il est ici question de communauté immigrée, il faut y voir une référence au constat important établi au point 2.1, à savoir que les différences de niveau d'étude et les facteurs qui les déterminent peuvent aussi se retrouver dans les générations suivantes (que les enfants aient été naturalisés ou non), notamment lorsque cette communauté est isolée du reste de la société de l'État membre d'accueil. Enfin, le texte ne fait pas référence à des groupes de citoyens non migrants de l'Union appartenant à une ethnie ou ayant une identité culturelle spécifique, et qui sont souvent victimes d'exclusion sociale (les Roms, par exemple). De nombreux aspects de l'analyse et des enjeux éducatifs décrits ici peuvent cependant s'appliquer à ces groupes.

mobilité intérieure à la suite des deux derniers élargissements ont eu pour effet de confronter les écoles d'un certain nombre de pays de l'Union à une progression soudaine et marquée du nombre d'enfants de migrants. L'étude PISA (2006)<sup>5</sup> montre que les élèves nés à l'étranger ou dont les deux parents sont nés à l'étranger représentent au moins 10 % de la population scolaire âgée de 15 ans dans les pays de l'UE-15; ce chiffre atteint près de 15 % en quatrième année d'école primaire. Dans certains pays comme l'Irlande, l'Italie et l'Espagne, la proportion des élèves nés dans un autre pays a été multipliée par trois ou quatre depuis 2000. Au Royaume-Uni, où les élèves issus de l'immigration étaient déjà nombreux, le nombre des enfants inscrits à l'école peu après leur arrivée dans le pays a progressé de 50 % en deux ans. De plus, les flux migratoires tendent à déboucher sur une concentration des élèves immigrants dans les zones urbaines et dans certaines villes; à Rotterdam, Birmingham ou Bruxelles, par exemple, la moitié environ de la population scolaire est issue de l'immigration<sup>6</sup>. À Madrid, la proportion d'élèves immigrants a été multipliée par dix depuis 1991.

4. La présence d'un grand nombre d'élèves immigrants a d'importantes répercussions sur les systèmes éducatifs. Les écoles doivent s'y adapter et intégrer les besoins spécifiques de ces enfants dans leur démarche traditionnellement axée sur une éducation de qualité et équitable. C'est l'éducation qui permet de garantir que ces élèves soient équipés pour devenir des citoyens intégrés, prospères et productifs du pays d'accueil; en

---

<sup>5</sup> Le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) est un test réalisé tous les trois ans, à l'échelle mondiale, pour mesurer les performances scolaires des élèves de 15 ans; sa réalisation est coordonnée par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE).

<sup>6</sup> Voir tableau en annexe.

d'autres termes, c'est grâce à l'éducation que la migration peut être positive et pour les immigrants et pour le pays d'accueil. L'école doit jouer un rôle de premier plan s'agissant de créer une société tournée vers l'inclusion, car elle est la principale occasion, pour les jeunes issus de l'immigration et ceux du pays d'accueil, d'apprendre à se connaître et à se respecter. La migration peut être enrichissante pour l'expérience éducative de tous: la diversité linguistique et culturelle peut apporter aux écoles une ressource précieuse. Elle peut contribuer à approfondir et améliorer les pédagogies, les compétences et les connaissances elles-mêmes.

5. La migration influence l'éducation des enfants même lorsque leurs familles jouissent d'une bonne situation socioéconomique et d'un niveau d'étude élevé. Ces enfants peuvent souffrir, du moins à court terme, de l'interruption de leur scolarité ou des barrières linguistiques et culturelles auxquelles ils sont confrontés; toutefois, leurs perspectives de réussite scolaire sont bonnes à plus long terme et leur exposition à de nouvelles cultures et à de nouvelles langues est susceptible de constituer un enrichissement sur le plan humain. De toute évidence, de nombreux enfants de migrants, y compris parmi ceux issus des récentes vagues d'immigration, relèvent de cette catégorie. Cela étant, le présent livre vert se concentre sur la conjonction des différences linguistiques et culturelles et de handicaps socioéconomiques, ainsi que sur la tendance de ce phénomène à être plus marqué dans certaines zones et certaines écoles. Il s'agit d'un enjeu majeur pour l'éducation, et la capacité des systèmes éducatifs à y répondre a des implications sociales importantes. Comme le montrent les données présentées plus avant, il existe des écarts importants et souvent durables entre les résultats scolaires des enfants issus de l'immigration et ceux des autres enfants. Dans un rapport publié en 1994, la Commission a souligné les risques pouvant émaner d'une

- absence d'amélioration des perspectives scolaires des enfants de migrants: l'aggravation des disparités sociales, qui se transmettent de génération en génération, la ségrégation culturelle, l'exclusion de communautés et les conflits interethniques. Ces risques restent d'actualité.
6. La responsabilité de la définition des politiques en matière d'éducation continue incontestablement d'incomber aux États membres. Toutefois, les enjeux décrits ici sont, de plus en plus, largement partagés. Le Conseil européen des 13 et 14 mars 2008 a appelé les États membres à favoriser l'amélioration des résultats scolaires des élèves issus de l'immigration. Le rapport conjoint 2008 sur la mise en œuvre du programme de travail «éducation et formation 2010» attire l'attention sur le handicap scolaire des élèves immigrants, qui requièrent davantage d'attention<sup>7</sup>. L'analyse ci-après montre que certains pays réussissent mieux que d'autres à atténuer l'écart entre les résultats scolaires des élèves immigrants et ceux des élèves originaires du pays d'accueil. De toute évidence, il existe un potentiel d'apprentissage mutuel quant aux facteurs qui déterminent le handicap scolaire et aux mesures qui peuvent contribuer à y faire face.
  7. Avec la directive 77/486/CEE, l'Union a déjà tenté d'attirer l'attention des États membres sur l'éducation des enfants de travailleurs migrants. Cette directive s'applique aux enfants dont la scolarisation est obligatoire en vertu de la législation de l'État membre d'accueil et qui sont à la charge d'un travailleur ressortissant d'un autre État membre. Elle dispose que les États membres veillent :
    - ▶ à ce que soit offert sur leur territoire un enseignement gratuit comportant notamment l'enseignement, adapté aux besoins spécifiques de ces enfants, de la langue officielle ou de l'une des langues officielles de l'État d'accueil; et
    - ▶ à promouvoir, en coordination avec l'enseignement normal, un enseignement de la langue maternelle et de la culture du pays d'origine, en coopération avec l'État membre d'origine.
  8. Le livre vert invite à une réflexion sur le futur de cette directive et sur le rôle qu'elle pourrait jouer aujourd'hui eu égard à l'objectif qui a initialement motivé son adoption, à savoir d'améliorer l'enseignement dispensé aux enfants de travailleurs migrants originaires d'États membres de l'Union et de contribuer ainsi à assurer l'une des quatre libertés fondamentales garanties par le traité.
  9. L'enjeu éducationnel auquel les systèmes scolaires sont confrontés a considérablement évolué depuis l'adoption de la directive 77/486/CEE. Du fait qu'elle ne traite que des enfants de migrants citoyens de l'Union, cette directive ne couvre pas une part importante de la problématique actuelle: l'éducation des enfants ressortissants de pays tiers<sup>8</sup>. Nous verrons que cette directive a été appliquée de manière inégale. La réflexion proposée doit permettre de déterminer si cette directive ajoute de la valeur à l'action des États membres dans ce domaine et si elle constitue le meilleur moyen pour l'Union d'y apporter son soutien.

---

<sup>7</sup> Rapport conjoint 2008 du Conseil et de la Commission, L'éducation et la formation tout au long de la vie au service de la connaissance, de la créativité et de l'innovation, février 2008.

---

<sup>8</sup> Les enfants de ressortissants de pays tiers bénéficient de l'égalité de traitement avec les nationaux du pays d'accueil en ce qui concerne l'accès à l'éducation s'ils relèvent de la directive 2003/86/CE relative au droit au regroupement familial (JO L 251 du 3 octobre 2003, p. 12) et/ou de la directive 2003/109/CE relative au statut des ressortissants de pays tiers résidents de longue durée (JO L 16 du 23 janvier 2004, p. 44).

10. Ce livre vert esquisse également un cadre pour examiner l'ensemble des enjeux relatifs à l'éducation des enfants de migrants; il invite les parties prenantes à réfléchir sur la façon dont l'Union pourrait, à l'avenir, aider les États membres dans l'élaboration de leurs politiques dans ce domaine, ainsi qu'à l'organisation et l'étendue d'un éventuel processus d'échange et d'apprentissage mutuel<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> Le livre vert s'appuie sur un vaste travail de recherche et d'analyse documentaire (voir la bibliographie en annexe), à commencer par les travaux d'Eurydice et de l'OCDE sur l'éducation des élèves issus de l'immigration, ainsi qu'une importante étude bibliographique réalisée par le European Forum for Migration Studies de l'université de Bamberg. Ces problématiques ont été examinées avec le groupe d'apprentissage collégial (peer learning cluster) sur l'accès à l'éducation et l'inclusion sociale dans le cadre du programme de travail «éducation et formation 2010».

## 2. LA SITUATION SCOLAIRE DES ENFANTS ISSUS DE L'IMMIGRATION

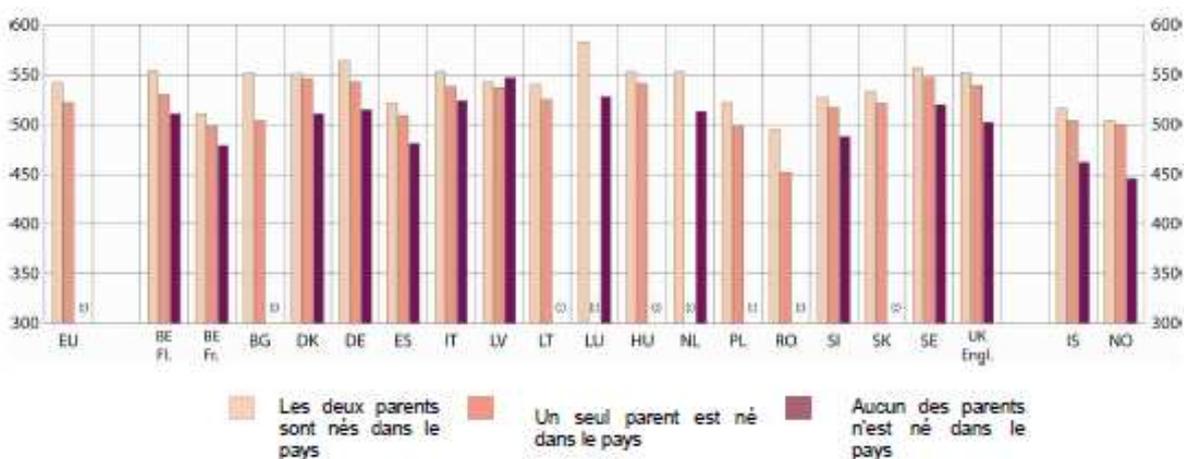
2.1. De nombreux enfants de migrants souffrent d'un handicap scolaire

11. Des données claires et cohérentes montrent que les résultats scolaires de nombreux

enfants de migrants sont inférieurs à ceux de leurs camarades. L'étude PIRLS sur la maîtrise de la lecture montre que les performances des élèves immigrants sont moins bonnes que celles des enfants non migrants à la fin de l'école primaire.

**Figure 1 – Écart de performances en matière de lecture entre les élèves dont les deux parents sont nés dans le pays et ceux dont aucun parent n'est né dans le pays, 2006**

(Score sur l'échelle PIRLS de performance en lecture – score moyen)



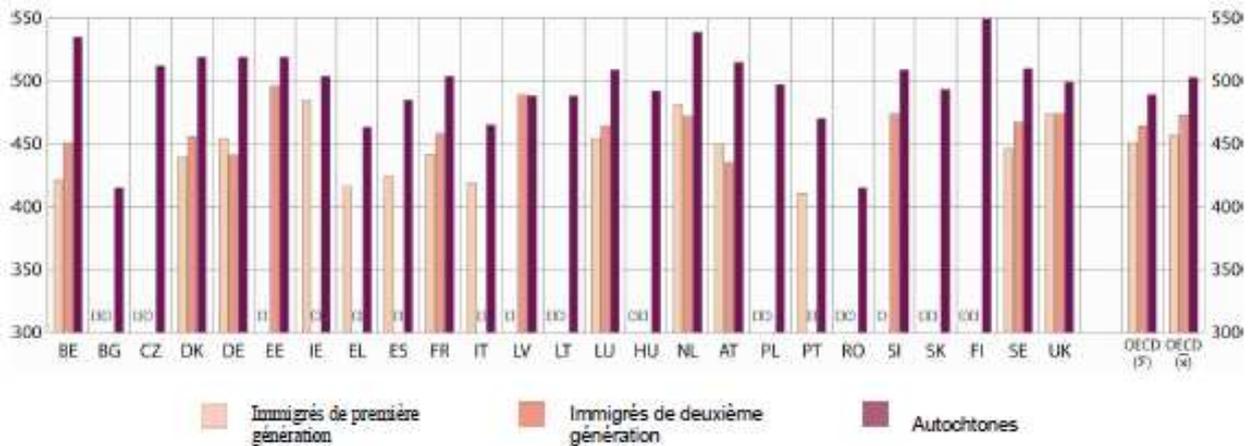
Source de données: PIRLS, 2006

12. L'enquête PISA de l'OCDE sur les aptitudes scolaires moyennes des jeunes de quinze ans confirme que les résultats des élèves immigrants dans cette tranche d'âge sont systématiquement moins bons que ceux des élèves originaires du pays d'accueil dans les matières testées, à

savoir les sciences, les mathématiques et la lecture, domaine dans lequel l'écart est le plus marqué.

**Figure 2 – Écart de performances des élèves en mathématiques selon le statut migratoire et le pays**

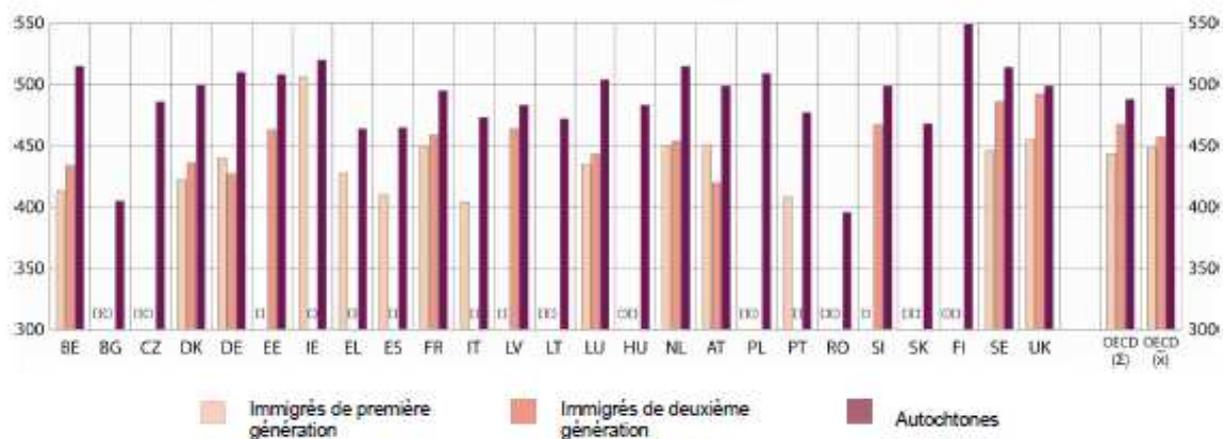
(Score sur l'échelle de performance en mathématiques – score moyen)



Source de données: OCDE, PISA 2006

**Figure 3 - Écart de performances des élèves en lecture, selon le statut migratoire et le pays**

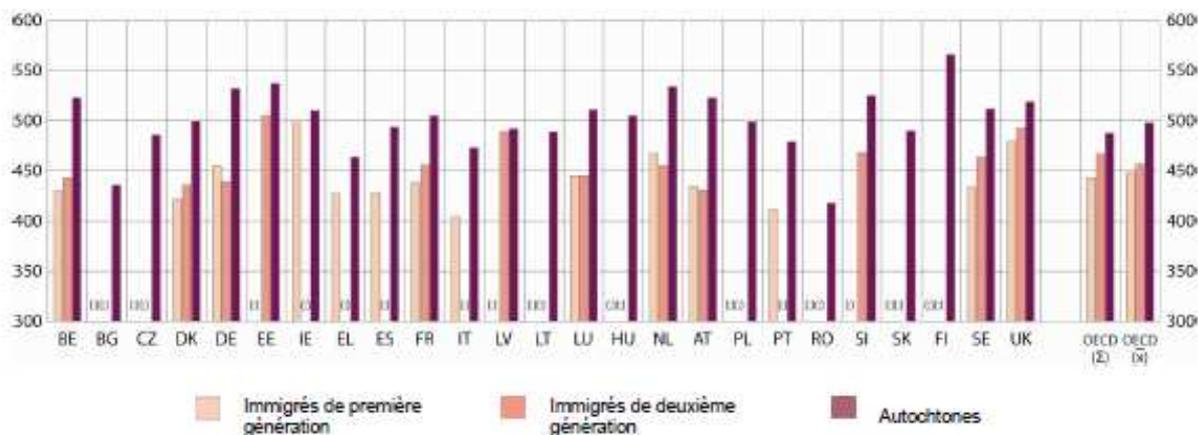
(Score sur l'échelle de performance en lecture – score moyen)



Source de données: OCDE, PISA 2006

**Figure 4 - Écart de performances des élèves en sciences, selon le statut migratoire et le pays**

(Score sur l'échelle de performance en sciences – score moyen)



Source de données: OCDE, PISA 2006

13. Les indicateurs nationaux confirment ces observations<sup>10</sup>.
14. Ce profil de performance inférieur à la moyenne trouve son pendant dans les données comparatives relatives à la scolarisation. Malgré l'amélioration constatée au fil des années, les enfants de migrants sont, dans la plupart des pays, plus rarement scolarisés dans l'enseignement préprimaire et ont tendance à y être scolarisés plus tard que les autres enfants. À l'école primaire, du fait de la scolarité

obligatoire, il n'y a pas de différence entre les taux de scolarisation des enfants de migrants et des autres enfants. Dans le secondaire, on observe toutefois une divergence marquée du point de vue de la scolarisation, les élèves immigrants étant surreprésentés dans les établissements d'enseignement professionnel, qui ne permettent généralement pas d'accéder à l'enseignement supérieur. Et surtout, dans presque tous les pays, l'abandon scolaire est plus fréquent chez les élèves immigrants. La conjonction de tous ces facteurs fait que le nombre d'étudiants immigrants qui achèvent un cursus universitaire est relativement faible.

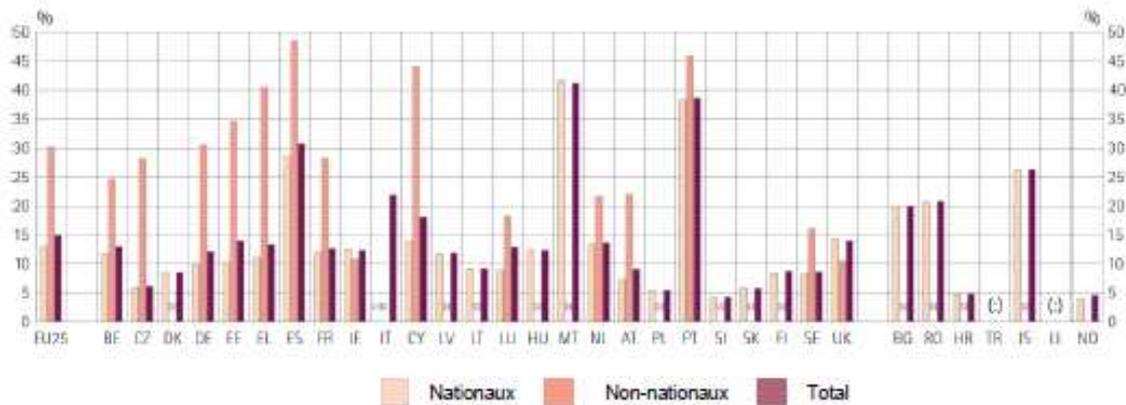
<sup>10</sup> Voir Mikrozensus, 2005 (Allemagne); «Ethnicity and education: the evidence on minority ethnic pupils aged 5 – 16», 2006 (Royaume-Uni); «Scolarizzazione dei minori immigrati in Italia», CENSIS 2007 (Italie).

15. Enfin, l'enquête PISA fait un constat particulièrement alarmant pour les responsables de la politique de l'éducation: en fait, dans certains pays, l'écart de performances dans chacun des trois domaines évalués se creuse encore entre les immigrants de première génération et ceux de deuxième génération. Cela signifie non seulement qu'en l'espèce, le

système scolaire n'a pas su être un facteur d'intégration des immigrants, mais que la détérioration du niveau d'éducation risque au contraire de pérenniser et d'accroître encore leur exclusion sociale.

**Figure 5 – Proportion des jeunes quittant prématurément l'école, par nationalité, 2005**

(Pourcentage de la population de 18 à 24 ans n'ayant pas été au-delà du premier cycle de l'enseignement secondaire et ne suivant ni enseignement, ni formation, par nationalité, 2005)



Source de données: Eurostat (enquête sur les forces de travail), 2005

## 2.2. Incidences de la migration sur les systèmes éducatifs

16. L'adaptation au grand nombre d'élèves immigrants pose un certain nombre de difficultés au niveau de la classe, de l'école et des systèmes éducatifs.
17. Dans les classes et les écoles, il faut s'adapter à une diversité accrue de langues

maternelles, de perspectives culturelles et de niveaux. De nouvelles compétences didactiques seront nécessaires et il faudra trouver de nouveaux moyens de créer des liens avec les familles et les communautés immigrées.

18. À l'échelle du système scolaire, la forte concentration d'élèves immigrants peut amplifier le phénomène – déjà présent, même dans les meilleurs systèmes – de ségrégation selon des

critères socioéconomiques. Cette évolution peut prendre différentes formes, comme le départ des élèves issus de milieux sociaux favorisés des écoles où les élèves immigrants sont nombreux<sup>11</sup>. Quel que soit le mécanisme qui entre en jeu, ce phénomène aggrave les inégalités entre les écoles et accroît encore nettement la difficulté de garantir l'équité dans l'éducation.

19. Les enjeux éducationnels doivent toujours être considérés dans le contexte plus large de la cohésion sociale: un échec de la pleine intégration des élèves immigrants dans les écoles est susceptible de se traduire, plus généralement, par l'échec de l'intégration sociale. La faiblesse du niveau d'étude, la faiblesse du taux d'achèvement de la scolarité et la fréquence des abandons scolaires sont, pour les élèves immigrants, autant d'entraves à la réussite de leur intégration, plus tard, dans le marché du travail. L'échec de l'intégration dans le système éducatif peut également gêner la création, entre les différents groupes, des interactions et des liens constructifs nécessaires à la cohésion de la société. Si la scolarité des enfants de migrants qui quittent l'école est marquée par l'échec et la ségrégation et que cette expérience se poursuit dans leur vie d'adulte, ce schéma risque de se reproduire dans la génération suivante également. Inversement, si les écoles répondent bien aux besoins des élèves immigrants, cela préparera la voie à leur intégration réussie dans le marché du travail et la société. Ainsi, une bonne scolarité des élèves immigrants répond à la fois à des objectifs d'équité et d'efficacité.

---

<sup>11</sup> Bloem et Diaz (2007) font état d'une école à Aarhus, au Danemark, qui ne compte pas un seul élève d'origine danoise; McGorman et al. (2007) décrivent la situation à Dublin 15; Burgess et al. (2006) indiquent qu'à Bradford (R-U), 59 % des enfants fréquentent des écoles homogènes du point de vue identitaire; Karsten et al. (2006) décrivent une évolution similaire aux Pays-Bas.

20. La migration peut apporter à l'école des éléments précieux sur les plans culturel et éducatif. Le contact avec d'autres points de vue et perspectives peut être enrichissant pour les élèves comme pour les enseignants. Les compétences interculturelles et la capacité à dialoguer dans la tolérance et le respect avec des personnes d'une autre culture sont des aptitudes qui doivent et peuvent être développées.

### 3. LES RAISONS DU HANDICAP SCOLAIRE DES ENFANTS ISSUS DE L'IMMIGRATION

21. De nombreux facteurs peuvent entrer en ligne de compte pour expliquer le handicap scolaire des enfants issus de l'immigration décrit ci-dessus.

#### 3.1. La situation et l'environnement des enfants issus de l'immigration

22. Les résultats scolaires sont généralement en étroite corrélation avec les conditions socioéconomiques<sup>12</sup>. Ainsi, l'une des premières causes de difficultés pour les élèves immigrants est souvent l'environnement socioéconomique défavorable dont ils sont issus. Toutefois, la situation socioéconomique n'explique pas à elle seule le handicap scolaire de ces élèves: l'enquête PISA montre en effet qu'il arrive, et dans certains pays plus que dans d'autres, que leurs résultats scolaires soient inférieurs à ceux d'autres enfants issus d'un milieu socioéconomique similaire<sup>13</sup>.

---

<sup>12</sup> EU-SILC (Statistiques communautaires sur le revenu et les conditions de vie), 2005.

<sup>13</sup> Tableau en annexe et OCDE (2006). Cette conclusion est confirmée par des études comme celle de

23. Les facteurs déterminants sont notamment les suivants:

- ▶ Les migrants et leur famille voient se déprécier les connaissances qu'ils ont acquises, notamment de leur langue maternelle, mais également du fonctionnement des institutions, et en particulier du système scolaire. De plus, il est possible que leurs qualifications ne soient pas formellement reconnues ou qu'elles jouissent d'une considération moindre<sup>14</sup>.
- ▶ La langue est un facteur essentiel. La maîtrise de la langue d'enseignement est une condition sine qua non de la réussite scolaire<sup>15</sup>. Même pour les enfants de migrants nés dans le pays d'accueil, le problème peut se poser lorsque la connaissance de la langue utilisée à l'école ne peut pas être consolidée à la maison. La langue peut aussi être un obstacle entre la famille et l'école, ce qui fait que les parents peuvent difficilement venir en aide à leurs enfants.
- ▶ Les attentes jouent un rôle considérable dans l'éducation. Les familles et les communautés qui attachent beaucoup d'importance à l'éducation tendent à soutenir davantage leurs enfants à

l'école<sup>16</sup>. Les mères exercent une influence particulièrement marquée sur les résultats scolaires<sup>17</sup>. Le niveau d'éducation et d'autonomie des femmes ainsi que leur pouvoir de décision concernant leurs enfants dans une communauté donnée peuvent avoir une incidence sensible sur les résultats de leurs enfants. La scolarisation incomplète des filles peut non seulement avoir des répercussions pour elles-mêmes, mais transmettre un handicap à la génération suivante. Les enfants risquent d'avoir une attitude moins favorable vis-à-vis de l'éducation s'ils vivent dans un milieu où le chômage est élevé parmi les membres de leur communauté et où la réussite professionnelle est rare.

- ▶ Les modèles et les attitudes favorables au sein de la communauté peuvent jouer un rôle important, mais ils peuvent être absents si la situation socioéconomique de la communauté est précaire<sup>18</sup>. Certaines communautés de migrants fournissent une illustration positive à cet égard: au Royaume-Uni, des groupes d'origine asiatique qui sont comparativement défavorisés connaissent cependant un taux très élevé d'admission dans l'enseignement supérieur.

### 3.2. Le milieu scolaire

24. Même dans des situations similaires du point de vue migratoire, les résultats des élèves

---

Jacobs, Hanquinet et Rea (2007), mais elle est démentie par d'autres: Kristen et Granato (2004), par exemple, ont conclu après une analyse comparative des statuts socioéconomiques, que les différences entre migrants et nationaux disparaissent dans une large mesure.

<sup>14</sup> Le Cadre européen des certifications constitue un cadre communautaire commun pour la mise en relation des systèmes de certification nationaux. Il devrait permettre d'améliorer la transparence et la reconnaissance des certifications acquises dans un autre État membre et contribuer à résoudre ce problème pour les citoyens de l'Union qui migrent.

<sup>15</sup> Esser (2006).

---

<sup>16</sup> De nombreuses études, menées notamment aux États-Unis, se sont intéressées à l'influence des attentes des parents et de la communauté sur les résultats scolaires de différents groupes ethniques. Une étude majeure à cet égard est celle d'Ogbu (1991).

<sup>17</sup> Progress towards the Lisbon Objectives in Education and Training – Indicators and Benchmarks, 2007.

<sup>18</sup> Wiley (1977).

immigrants de même origine varient selon l'État membre<sup>19</sup>. Ce constat suggère que les mesures et les stratégies éducatives ont une incidence. La structure du système éducatif et la nature de la relation établie par l'école et les enseignants avec ces élèves peuvent avoir une grande influence sur les résultats de ces derniers. L'émulation aussi a des répercussions sur les résultats. Les élèves immigrants obtiennent généralement de meilleurs résultats lorsqu'ils sont dans une classe avec des enfants qui maîtrisent bien la langue du pays d'accueil et qui sont très motivés sur le plan scolaire<sup>20</sup>.

**25.** Mais la tendance à la ségrégation est forte dans beaucoup de systèmes. Les élèves immigrants sont souvent concentrés dans des écoles qui sont de facto isolées par rapport au reste du système et dont la qualité ne cesse de se dégrader rapidement, comme en témoigne, par exemple, le fort taux de rotation des enseignants. L'étude PISA montre que les résultats scolaires sont moins bons dans les écoles où il y a une forte concentration d'élèves immigrants<sup>21</sup>. La ségrégation est aussi une réalité dans les écoles: on constate que les systèmes de regroupement ou d'orientation (tracking) des élèves selon leurs aptitudes ont pour effet d'orienter une proportion comparativement élevée d'enfants de migrants vers les filières exigeant des aptitudes moindres, ce qui pourrait témoigner d'un niveau scolaire et/ou d'aptitudes linguistiques

inférieurs au départ<sup>22</sup>. Enfin, la forte concentration d'élèves immigrants observée dans certains pays dans des écoles spécialisées pour élèves handicapés constitue un cas extrême de ségrégation<sup>23</sup>. Il est a priori peu probable que le niveau de handicap des enfants de migrants soit très différent selon le pays.

**26.** Quelle que soit sa forme, la ségrégation scolaire affaiblit la capacité du système éducatif à atteindre l'un de ses principaux objectifs, à savoir le développement de l'inclusion sociale, d'amitiés et de liens sociétaux entre les enfants de migrants et les autres<sup>24</sup>. En règle générale, plus les politiques éducatives neutralisent la ségrégation de fait des élèves immigrants sous toutes ses formes, meilleure est l'expérience scolaire.

**27.** Les approches éducatives peuvent contribuer au problème des attentes trop faibles évoqué ci-dessus. Les attentes formulées, par exemple, à l'égard des élèves dont les aptitudes verbales sont moins développées (parmi lesquels on peut s'attendre à trouver, pour des raisons linguistiques, de nombreux élèves immigrants) peuvent sous-estimer leur potentiel.

---

<sup>19</sup> Voir *Where immigrant students succeed*, OCDE, 2006.

<sup>20</sup> Une étude majeure à cet égard est celle de Coleman et al. (1966), qui démontre que les élèves issus de minorités qui fréquentent des écoles ségréguées n'exploitent pas pleinement leur potentiel. Farley (2005) a passé en revue des publications plus récentes sur l'influence des pairs et ses conclusions confortent, pour l'essentiel, les résultats des travaux antérieurs.

<sup>21</sup> Voir tableau en annexe.

---

<sup>22</sup> Schofield (2006). Les conséquences de l'orientation précoce pour l'équité en matière d'éducation ont déjà été examinées dans la communication de la Commission sur l'efficacité et l'équité des systèmes européens d'éducation et de formation.

<sup>23</sup> En Allemagne, par exemple, en 1999, les élèves immigrants représentaient 9,4 % de la population scolaire totale, mais 15 % de l'effectif des écoles spécialisées. Voir aussi Observatoire européen des phénomènes racistes et xénophobes (2004). L'Agence européenne de l'enseignement spécialisé (European Agency for Special Needs Education) réalise actuellement une analyse comparative de la situation des élèves immigrants dans l'éducation spécialisée dans 23 États membres. Les résultats devraient être publiés au début de 2009.

<sup>24</sup> Rutter et al. (1979).

### 3.3. Quelques mesures positives envisageables

28. La recherche et les échanges ont permis de définir des mesures et des approches susceptibles de favoriser la réussite scolaire des élèves immigrants. La recherche montre en général que les élèves immigrants ont de meilleurs résultats lorsque la corrélation entre la situation socioéconomique et les résultats scolaires est atténuée. En d'autres termes, les systèmes qui mettent fortement l'accent sur l'équité dans l'éducation devraient être mieux à même de répondre à leurs besoins particuliers. Les stratégies globales couvrant tous les niveaux et toutes les filières du système sont celles qui fonctionnent le mieux; les mesures partielles ne font que déplacer les problèmes d'inégalité ou de mauvais résultats d'un pan du système vers un autre. De plus, les mesures en faveur de l'équité dans l'éducation doivent, pour donner leur plein effet, être intégrées dans le cadre plus large de la construction d'une société tournée vers l'inclusion.

29. Il existe également tout un ensemble de stratégies axées sur des aspects spécifiques de l'expérience scolaire des élèves immigrants.

- ▶ Tous les États membres voient dans l'acquisition de la langue du pays d'accueil une clé de l'intégration, et tous ont mis en place des mesures spécifiques à cet égard<sup>25</sup>, comme par exemple des classes de langue pour les élèves immigrants nouvellement arrivés (qui sont aussi quelquefois proposées à des élèves issus de l'immigration, nés dans le pays d'accueil mais qui n'en maîtrisent pas encore la langue). D'autres pratiques favorisent la maîtrise de la langue le plus tôt possible:

évaluation des compétences linguistiques pour tous les enfants, formation linguistique dès le cycle pré-primaire et formation des enseignants à l'enseignement de la langue du pays d'accueil en tant que seconde langue.

- ▶ Outre l'accent mis sur la langue du pays d'accueil, l'apprentissage de la langue d'origine a également été favorisé, quelquefois dans le cadre d'accords bilatéraux avec d'autres États membres au titre de la directive 77/486/CEE<sup>26</sup>. Les perspectives d'apprentissage à cet égard sont élargies par de nouvelles possibilités de mobilité, les contacts avec le pays d'origine par les médias et l'internet, ainsi que le jumelage électronique entre des écoles du pays d'accueil et du pays d'origine. Des données indiquent que renforcer la langue d'origine peut avoir une incidence positive sur les résultats scolaires. La maîtrise de leur langue d'origine est précieuse pour le capital culturel et la confiance en soi des enfants de migrants et peut aussi représenter un atout important pour leur future employabilité. Par ailleurs, un retour dans le pays d'origine peut être une option souhaitable pour certaines familles migrantes; il sera facilité par la connaissance de la langue d'origine.
- ▶ De nombreux pays proposent une aide ciblée pour compenser le handicap scolaire. Bien que ces mesures ne s'adressent pas spécifiquement aux groupes de migrants, elles peuvent être particulièrement adaptées à leurs besoins. Elles peuvent être individuelles, comme les bourses ou les quotas pour accéder à des établissements prestigieux (les quotas sont souvent très controversés). D'autres mesures bénéficient aux familles, sous la

<sup>25</sup> Voir le rapport d'Eurydice sur l'intégration scolaire des enfants immigrants en Europe (2004); ce rapport sera mis à jour en 2008.

<sup>26</sup> Rapport Eurydice sur l'intégration scolaire des enfants immigrants en Europe (2004).

forme de subventions conditionnées par la fréquentation ou les résultats scolaires; il apparaît que de telles mesures ont eu un certain succès. Des aides ciblées sont également accordées à des écoles qui comptent une forte proportion d'élèves immigrants, mais leur efficacité semble limitée du fait, peut-être, de l'absence de masse critique ou d'un mauvais ciblage<sup>27</sup>.

- ▶ Il existe de nombreux programmes de soutien scolaire en groupe, comme les centres d'aide à l'apprentissage et aux devoirs; ces activités, qui ont lieu après les heures de classe normales, sont souvent organisées en collaboration avec la collectivité. Ces dispositifs recourent à l'encadrement et au tutorat d'enfants, par exemple par des étudiants. Ces mesures se sont révélées particulièrement efficaces lorsqu'elles ont été mises en œuvre par des personnes de la même origine et dans le cadre plus large d'un partenariat avec des organisations de parents et d'institutions de la collectivité, éventuellement conjugué à d'autres initiatives, comme la désignation d'un médiateur scolaire<sup>28</sup>.
- ▶ Les écoles de la seconde chance ont également été utilisées dans certains systèmes, étant toutefois clairement entendu qu'elles ne doivent pas devenir une voie d'enseignement parallèle, ségréguée, pour les enfants en échec dans le cursus normal. La formation des adultes, et notamment l'apprentissage de langues, est largement encouragée dans les communautés de migrants pour aider à rompre la transmission intergénérationnelle des handicaps précédemment évoqués et

pour faciliter la communication entre l'école et les familles.

- ▶
- ▶ • L'enseignement préscolaire a d'importantes retombées positives<sup>29</sup>. En outre, lorsqu'il met l'accent sur le développement du langage, il peut sensiblement contribuer à doter les élèves immigrants des compétences nécessaires pour leur scolarité ultérieure<sup>30</sup>. Or, comme on l'a vu au point 2.1, les enfants de migrants sont souvent ceux dont l'accès à ces structures d'enseignement est le plus faible; les systèmes qui prévoient des aides financières pour les
- ▶ Familles socialement défavorisées pour leur permettre d'accéder à des services d'encadrement des enfants ont donné de bons résultats<sup>31</sup>.
- ▶ L'enseignement intégré, qui neutralise les tendances à la ségrégation précédemment évoquées, est l'objectif explicite de certains systèmes. Dans la mesure où la ségrégation est difficile à éliminer une fois qu'elle s'est installée, les pays nouvellement confrontés à une forte immigration pourraient avoir intérêt à appliquer une stratégie de prévention pour veiller à ce que l'équilibre socioéconomique et ethnique soit maintenu dès le départ. Les

---

<sup>27</sup> Voir les fondements de la réforme concernant les zones d'éducation prioritaire en France.

<sup>28</sup> Voir les exemples en annexe.

---

<sup>29</sup> Voir la communication de la Commission sur l'efficacité et l'équité des systèmes européens d'éducation et de formation, COM(2006) 481 final, et la résolution du Conseil de novembre 2007 sur l'éducation et la formation comme moteur essentiel de la stratégie de Lisbonne.

<sup>30</sup> Spies, Büchel et Wagner (2003), par exemple, ont constaté, en Allemagne, que la fréquentation de l'école maternelle augmente fortement la probabilité que les enfants de migrants accèdent à l'enseignement secondaire supérieur.

<sup>31</sup> Un bon exemple, qui a fait ses preuves, est le programme HeadStart aux États-Unis (voir annexe).

écoles et les services peuvent travailler de concert pour répartir les élèves immigrants et éviter ainsi les phénomènes de concentration. Les mesures visant à rendre les écoles qui comptent une forte population d'enfants défavorisés, comme la création des «écoles-aimants»<sup>32</sup>, ont donné des résultats encourageants.

- ▶ Garantir le respect de normes de qualité dans toutes les écoles constitue une mesure essentielle. Le développement de la qualité peut se concrétiser par des mesures de rapprochement des parents, d'amélioration des infrastructures, de renforcement des activités périscolaires et de création d'une culture du respect. Dans la pratique, la question de l'enseignement et de la direction des écoles<sup>33</sup> tient une place importante. Certains systèmes ont cherché à résoudre le problème du fort taux de rotation des enseignants dans les écoles défavorisées grâce à des mesures d'incitation pour que les enseignants choisissent de telles écoles et y restent. La formation et le développement de carrière des enseignants sur les questions de gestion de la diversité et de motivation des enfants en situation précaire prennent de l'ampleur. Certains systèmes cherchent ouvertement à accroître le nombre d'enseignants issus de l'immigration.
- ▶ L'acquisition par les élèves d'une meilleure connaissance de leur propre culture et de la

culture des autres peut permettre aux élèves immigrants de gagner en assurance et constitue un enrichissement pour tous les élèves. Un enseignement interculturel de ce type n'a absolument pas pour corollaire la remise en cause de la place centrale occupée par l'identité, les valeurs et les symboles du pays d'accueil. Il vise surtout à établir un lien de respect mutuel, à sensibiliser aux effets négatifs des préjugés et des stéréotypes et à développer la capacité à adopter différents points de vue<sup>34</sup>, tout en améliorant la connaissance et en incitant au respect des valeurs et des droits fondamentaux de la société d'accueil.

#### 4. ABORDER LA PROBLEMATIQUE AU NIVEAU EUROPEEN

- 30. Le contenu et l'organisation de l'éducation et de la formation relèvent de la compétence des États membres. C'est au niveau national ou régional que les stratégies doivent être définies et appliquées. Les États membres ont fait part de leur intérêt pour une coopération en matière d'intégration des enfants de migrants. La Commission européenne peut faciliter une telle coopération. Le caractère commun des enjeux et des facteurs sous-jacents, conjugué à la diversité des approches mises en œuvre dans les États membres, les régions et les villes, laissent présager un dialogue fructueux.
- 31. L'Union européenne réalise déjà plusieurs types d'activités qui influent, directement ou indirectement, sur les politiques des États membres en la matière. Il convient en

<sup>32</sup> Ces écoles (Magnet schools) sont apparues aux États-Unis à la fin des années 70. L'idée est d'y attirer des élèves issus des quartiers de la zone urbaine où résident les classes moyennes en proposant des matières et des activités intéressantes et rares. Ce système peut permettre de rétablir l'équilibre socioéconomique dans les écoles, tout en améliorant les programmes scolaires dans les quartiers défavorisés. Il est également testé en Europe (voir <http://schulpreis.bosch-stiftung.de>).

<sup>33</sup> Rapport McKinsey (2007).

<sup>34</sup> Voir les recommandations du Parlement européen et du Conseil, du 18 décembre 2006, sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, et notamment les compétences 6 (compétences sociales et civiques) et 8 (sensibilité et l'expression culturelles).

outre d'examiner le rôle de la directive 77/486/CEE dans l'élaboration des actions entreprises dans ce domaine.

#### 4.1. Le rôle des programmes et des actions communautaires

32. La Commission européenne apporte déjà son concours à de nombreux programmes et actions relatifs, entre autres, à ce problème. En 2005, la Commission a proposé un «Programme commun pour l'intégration – Cadre relatif à l'intégration des ressortissants de pays tiers dans l'Union européenne»<sup>35</sup> composé de mesures pour mettre en pratique les principes de base commun en matière d'intégration<sup>36</sup>, ainsi que divers mécanismes communautaires d'appui comme les points de contact nationaux sur l'intégration, le forum européen sur l'intégration et les rapports annuels sur la migration et l'intégration. En outre, le Fonds européen d'intégration des ressortissants de pays tiers facilite l'adoption de mesures d'intégration des jeunes et des enfants issus de l'immigration. La recommandation du Parlement européen et du Conseil, du 18 décembre 2006, sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie énumère les attitudes, connaissances et aptitudes dont l'éducation devrait doter les individus pour favoriser leur intégration, leur épanouissement et leur développement personnels, la citoyenneté active, l'inclusion sociale et l'emploi dans l'Europe moderne. Les compétences numéros 6 (compétences sociales et civiques) et 8 (sensibilité et expression culturelles) sont particulièrement pertinentes dans le contexte d'une proportion élevée d'élèves immigrants, et elles pourraient utilement contribuer à

l'élaboration de stratégies éducatives au niveau national.

33. Le programme «éducation et formation tout au long de la vie», et notamment les programmes Comenius (éducation scolaire), Leonardo da Vinci (formation professionnelle) et Grundtvig (formation des adultes), ainsi que le programme Jeunesse, soutiennent des projets d'enseignement interculturel, d'intégration scolaire d'élèves immigrants et d'intégration sociale de jeunes défavorisés. Des exemples figurent en annexe.
34. La politique de cohésion est en mesure, grâce aux Fonds structurels et en particulier au FSE et au FEDER, de soutenir des projets et des mesures d'inclusion sociale au niveau national et régional. L'initiative «Les régions, actrices du changement économique», dans le cadre du programme URBACT, favorisera la coopération transnationale et l'échange de pratiques exemplaires. L'intégration sociale des jeunes issus de l'immigration constitue une priorité majeure. Le Programme communautaire pour l'emploi et la solidarité (PROGRESS) offre également des possibilités de coopération transnationale.
35. L'Année européenne de l'égalité des chances pour tous (2007) et l'Année européenne du dialogue interculturel (2008) constituent un cadre propice à un débat européen sur l'intégration et les jeunes issus de l'immigration.

#### 4.2. Échanges sur les politiques au niveau européen

36. La méthode ouverte de coordination pour l'éducation et la formation constitue une plateforme de coopération et d'échange entre les États membres sur les problématiques communes en matière d'éducation. La Commission proposera pour ce processus, en décembre 2008, un nouveau cadre qui permettra, entre autres, de faciliter les échanges sur ce point. Elle envisage notamment

<sup>35</sup> COM(2005)389.

<sup>36</sup> Document 14615/04 du Conseil.

l'élaboration d'indicateurs ou critères relatifs aux écarts dans les résultats scolaires et la scolarisation entre les élèves immigrants et les enfants originaires du pays d'accueil.

37. La Commission européenne collabore étroitement avec des organisations internationales travaillant également sur l'éducation et la migration, comme l'OCDE et le Conseil de l'Europe. Cette coopération demeurera une priorité.

4.3. Le rôle de la directive 77/486/CEE du Conseil visant à la scolarisation des enfants des travailleurs migrants<sup>37</sup>

38. Dans le contexte de la réflexion engagée par le présent document, on peut s'interroger sur le rôle que pourrait jouer la directive 77/486/CEE à l'avenir dans l'élaboration des politiques nationales.

39. La transposition, l'application et le suivi de cette directive se sont avérés difficiles<sup>38</sup>; ces difficultés s'expliquent au moins en partie par le fait que le contexte de gestion de l'immigration au moyen d'accords bilatéraux entre les États membres dans lequel le texte a été élaboré n'était déjà plus d'actualité au moment de son adoption. Eu égard aux difficultés qu'a posé, alors que la Communauté ne comptait que neuf États membres, la mise en place de la coopération bilatérale nécessaire à l'application formelle de la directive, on voit mal comment sa mise en œuvre pourrait être sensiblement améliorée dans une Europe à 27.

40. Se pose ensuite la question du champ d'application de la directive. Les enjeux concernent aujourd'hui, dans une très large

mesure, l'éducation des enfants originaires de pays tiers, qui ne relèvent pas de la directive.

41. Enfin, il y a lieu d'évaluer la valeur ajoutée par les dispositions de ce texte à l'élaboration des politiques en matière d'éducation. La disposition selon laquelle les États membres prennent «les mesures appropriées afin que soit offert sur leur territoire, en faveur des enfants [de travailleurs migrants], un enseignement d'accueil gratuit comportant notamment l'enseignement, adapté aux besoins spécifiques de ces enfants, de la langue officielle ou de l'une des langues officielles de l'État d'accueil» semble avoir eu peu d'incidence sur l'élaboration des politiques des États membres à l'égard des problématiques complexes exposées dans la directive. Tous ont élaboré leurs propres méthodes pour l'enseignement de la langue du pays d'accueil. Dans l'optique plus large de l'éducation des enfants issus de l'immigration, on peut se demander dans quelle mesure les États membres bénéficieraient davantage de la directive ou d'une combinaison d'échanges sur les politiques et d'aides à l'élaboration de mesures.

La deuxième disposition de la directive, selon laquelle les États membres prennent «en coopération avec les États d'origine, les mesures appropriées en vue de promouvoir, en coordination avec l'enseignement normal, un enseignement de la langue maternelle et de la culture du pays d'origine», laisse une marge de manœuvre importante quant à la manière de satisfaire à cette obligation. Son incidence a été inégale<sup>39</sup>, mais dans les circonstances exposées au point 3.1, elle peut être considérée comme une approche valable. Par ailleurs, la mobilité intracommunautaire de travailleurs citoyens de l'Union a fortement progressé à la suite des élargissements de 2004 et 2007. Cette

<sup>37</sup> Directive 77/486/CEE du Conseil, du 25 juillet 1977, visant à la scolarisation des enfants des travailleurs migrants (JO n° L 199 du 6.8.1977, p. 32-33).

<sup>38</sup> Voir COM (94) 80 et le rapport Eurydice, 2004.

<sup>39</sup> Rapport Eurydice, 2004.

situation pourrait entraîner un regain d'intérêt pour l'action en faveur de l'enseignement de la langue d'origine parmi les enfants de migrants en général. Reste à savoir si le meilleur moyen de mise en œuvre réside dans des instruments législatifs fondés sur les régimes juridiques différents prévus par le traité pour les citoyens de l'Union et les ressortissants de pays tiers, ou dans des accords conclus sur une base volontaire (qui pourraient s'inscrire à l'intérieur ou hors du cadre formel du système scolaire). Conformément à l'exigence de la directive d'atteindre l'objectif qu'elle établit en coopération avec l'État membre d'origine, la création de réseaux et le jumelage d'écoles pourraient être utilisés pour mettre en place un enseignement de la langue d'origine, notamment dans certaines écoles ou collectivités avec le soutien du programme Éducation et formation tout au long de la vie. La formation des enseignants pourrait également être développée dans ce sens.

## 5. PROPOSITION DE CONSULTATION

42. De l'avis de la Commission, il serait utile de consulter les parties prenantes sur les stratégies d'éducation des enfants issus de l'immigration. Les parties prenantes sont invitées à faire part de leurs vues sur:

- ▶ • les enjeux stratégiques,
- ▶ • les mesures à même de répondre à ces enjeux,
- ▶ • le soutien que l'Union européenne pourrait apporter aux États membres dans ce contexte, et
- ▶ • le futur de la directive 77/486/CEE.

43. Les questions générales suivantes serviront de fil conducteur aux contributions qui seront apportées.

### A. Les enjeux stratégiques

1. *Quels sont les enjeux stratégiques majeurs liés à l'offre d'une bonne éducation aux enfants issus de l'immigration? Outre ceux qui ont été définis dans le présent document, convient-il d'en prendre d'autres en considération?*

### B. Les mesures stratégiques

2. *Quelles sont les mesures stratégiques propres à répondre à ces enjeux? D'autres mesures et démarches outre celles exposées ici devraient-elles être envisagées?*

### C. Le rôle de l'Union européenne

3. *Quelles actions peuvent être entreprises via les programmes communautaires pour influencer positivement l'éducation des enfants issus de l'immigration?*

4. *Comment convient-il de répondre à ces problématiques dans le cadre de la méthode ouverte de coordination pour l'éducation et la formation? Verriez-vous de l'intérêt à envisager d'éventuels indicateurs et/ou critères comme moyen de concentrer davantage l'action des pouvoirs publics sur l'atténuation des écarts de résultats?*

### D. Le futur de la directive 77/486/CEE

5. *Eu égard à la façon dont elle a été appliquée par le passé et compte tenu de l'évolution de la nature des flux migratoires depuis son adoption, comment la directive 77/486/CEE peut-elle jouer un rôle d'appui dans les politiques des États membres sur ces questions? Recommanderiez-vous plutôt son maintien telle quelle, sa modification ou son abrogation? Avez-vous d'autres approches à proposer pour appuyer les politiques des États membres sur les questions qu'elle aborde?*

44. La consultation sur les questions ci-dessus est ouverte jusqu'au 31 décembre 2008.

45. Les contributions peuvent être envoyées à l'adresse suivante:

Commission européenne

DG Éducation et culture Consultation sur l'éducation et la migration B-1049 Bruxelles

Courriel EAC-migrantchildren@ec.europa.eu

46. La Commission européenne examinera les résultats de cette consultation et publiera ses conclusions au début de 2009. Veuillez noter que les contributions et le nom de leurs auteurs pourront être publiés, sauf si ces derniers s'y opposent explicitement lors de l'envoi de leur contribution.

## 2.2. La contribution du CEF

**Réponse à la consultation de la Commission européenne (Livre vert) *Migration et mobilité: enjeux et opportunités pour les systèmes éducatifs européens* (29 janvier 2009)**

### PROBLEMATIQUE

Le livre vert s'intéresse à une difficulté importante à laquelle les systèmes éducatifs sont aujourd'hui tous confrontés, à savoir la présence dans les écoles d'un nombre important d'enfants issus de l'immigration, qui se trouvent dans un environnement socioéconomique défavorable. Pour n'être pas nouveau, ce problème s'est intensifié et propagé ces dernières années. Cette situation justifie de nouvelles mesures en complément de la directive 486, prise en 1977 et qui ne traite que des enfants de migrants citoyens de l'Union. La question posée revêt toute sa pertinence dans le cadre des travaux du Conseil de l'Éducation et de la Formation et ce à divers titres.

### ENJEUX POUR LE CEF

Le dossier est brûlant en Communauté française de Belgique puisque les résultats des enquêtes internationales confirment successivement les mauvais résultats de notre Communauté en matière de performances scolaires des enfants issus de l'immigration.

Le dossier est sensible aussi parce qu'il touche aux flux migratoire et à la politique d'immigration évoquée dans le Livre vert, mais aussi au chômage et à l'emploi en même temps qu'à l'école dans ses missions d'éducation et d'émancipation sociale. (Voir les quatre objectifs du décret Missions). Le dossier est d'autant plus sensible qu'il a tendance à prendre une réelle extension en Communauté française de Belgique et plus particulièrement dans les grandes villes : Bruxelles bien sûr, mais bien d'autres aussi.

La question est complexe et ne trouvera pas de solution simple, mais elle présente l'avantage de susciter une réflexion globale. Celle-ci doit nous permettre de rassembler, dans un même dossier, différentes analyses menées dans des cadres plus restreints parce que plus pointus mais qui illustrent, à divers titres, des aspects du problème. Par exemple, les travaux en cours sur l'abandon scolaire, sur le français langue d'enseignement dans le pré-primaire et au-delà, sur la formation initiale des enseignants.

Enfin, l'intérêt de la question posée consiste principalement pour le CEF à cesser de saucissonner les propositions d'intervention sur cette thématique en capitalisant les initiatives nombreuses prises par différentes instances et institutions, sur des enjeux d'équité et d'efficacité.

### ORGANISATION DU DOCUMENT

Etant donné ces déclarations d'intérêt, le CEF se propose d'aborder la question sous deux angles principaux parmi ceux suggérés dans le Livre vert: sa vision des enjeux stratégiques de la

problématique et ses propositions en tant que Conseil de l'Education et de la Formation qui l'amèneront à privilégier les ancrages éducatifs et pédagogiques tout en les resituant dans un cadre global. Suivront quelques demandes adressées à l'Europe.

Ce document se veut une première approche en réponse aux questions posées par le Livre vert, mais se verra complété par le dossier d'instruction qui suivra et qui développera les propositions de pistes que d'aucuns pourraient estimer embryonnaires. D'ailleurs les pistes abordées ici viseront plus à présenter les aspects du problème de manière contradictoire qu'à y apporter des solutions sous forme de décisions abouties.

### 1. Enjeux stratégiques majeurs soulignés par le CEF

#### Enjeu n° 1

Il s'agit avant toute chose de prendre en considération la complexité du problème abordé et d'être bien conscient d'une complexité au moins égale dans les mesures à prendre pour y répondre. Cela ne dédouane pas les Institutions de remettre des propositions de solutions. Cependant, ces dernières devront se lire comme autant de démarches à conjuguer pour produire davantage d'intégration sociale. En effet, les populations immigrées cumulent généralement plusieurs types de difficultés : logement, santé, emploi, éducation... et les solutions relèvent de plusieurs niveaux de pouvoir. Cette manière d'envisager la question posée se veut un plaidoyer pour une politique globale et cohérente, pour une coordination des décisions au sein du même niveau de pouvoir et entre eux.

#### Enjeu n° 2

D'une manière générale, le CEF souscrit à l'analyse de la situation telle qu'elle est présentée, en synthèse, dans le Livre vert. En effet, le système

éducatif en Communauté française se caractérise par des résultats faibles en termes d'efficacité et d'équité comme le confirment les enquêtes PISA dans le cadre de l'OCDE. « Pour conclure sur l'efficacité et l'équité du système éducatif en Communauté française, on notera que, tant en termes de rendement moyen (efficacité) qu'en termes d'influence des facteurs socioéconomiques sur les résultats des élèves (équité), la Communauté française se caractérise, en sciences et en lecture, par des performances plus faibles que la moyenne internationale. Réduire la proportion d'élèves très faibles — particulièrement en lecture et en sciences constitue donc le principal défi pour notre système éducatif. Les données de PISA 2006 montrent, une fois de plus, qu'il existe des différences importantes d'une école à l'autre, et que les facteurs socioéconomiques pèsent fortement dans l'explication de ces différences.

Ce constat vaut pour les pays qui, comme la Communauté française, organisent une sélection précoce par de multiples biais (filières, redoublement) au détriment de structures favorisant l'acquisition des compétences de base par tous. »

Parmi les éléments qui ont été pointés comme des causes possibles de cette faiblesse, le taux élevé d'immigration (dont une partie d'immigration « illégale ») et le taux élevé de chômage parmi la population migrante constituent des causes externes au système éducatif qui sont à prendre en considération. Avec plus de 12% de personnes nées à l'étranger, la Belgique accueille une des plus importantes communautés immigrées d'Europe. L'immigration en Belgique se caractérise par une forte hétérogénéité de l'origine et de la distribution de la population immigrée ainsi que des résultats de cette population tant au regard de la réussite à l'école que de sa situation sur le marché du travail. Les mouvements migratoires concernent la Communauté française de manière très importante. Les écoles en Communauté française accueillent environ 18% de jeunes issus de l'immigration (jeunes de 1<sup>re</sup> et de 2<sup>e</sup> génération selon les critères de l'OCDE).

Une première démarche consisterait sans doute à identifier les différentes catégories de personnes ciblées par le vocable «jeunes issus de l’immigration» dans le système éducatif de la communauté française de Belgique, puis à analyser plus finement les causes et les remèdes à apporter à leur mauvaise intégration sociale et scolaire. (Ce travail ne peut se mener dans le cadre de la rédaction de la réponse au Livre vert, mais devrait faire l’objet du dossier d’analyse du CEF.) Cette étude plus fine devrait permettre de poser la question de l’importance, éventuellement relative, que la diversité non seulement socioéconomique et culturelle mais aussi ethnique et religieuse revêt pour les questions d’intégration sociale et scolaire. En clair, il convient sans doute d’étudier les composantes socioéconomiques de la question mais aussi d’en questionner les composantes ethniques, nationales et religieuses. L’analyse de Nico Hirtt intitulée «Handicap culturel, mauvaise intégration ou ségrégation sociale» de 2006 apporte une série d’éléments éclairants sur la question. Les travaux de la Fondation Roi Baudouin Performances des élèves issus de l’immigration en Belgique selon l’étude PISA de mars 2007 complètent avantageusement l’analyse. C’est plutôt sur ces dernières bases particulièrement nuancées que nous proposons de poursuivre la réflexion. En gros, l’origine sociale des élèves, établie sur la base du niveau d’instruction et sur la profession des parents, explique une part des écarts observés. Depuis plusieurs décennies, le système scolaire continue à transformer les inégalités sociales en inégalités scolaires. Cependant, le statut socioéconomique même s’il joue un rôle important n’absorbe pas les effets des autres facteurs que sont la langue parlée à la maison et le type d’enseignement (général ou qualifiant). Dès lors la réflexion doit être ouverte sur les facteurs liés à l’origine ethnique et nationale qui seraient source d’inégalité, en écartant les arguments pernicieux d’ordre biologique «inférieurs» ou qui seraient liés à une incompatibilité culturelle «trop différents pour s’intégrer».

### Enjeu n° 3

Etant donné ses missions prioritaires, le Conseil de l’Education et de la Formation centrera ses recommandations sur les politiques scolaires sans négliger pour autant les relations que l’école entretient avec le tissu social, économique et culturel dans lequel elle s’inscrit.

En effet, il apparaît souvent très clairement et malheureusement aussi très cruellement pour les acteurs de l’école que les initiatives prises en son sein échouent en raison de ce manque d’articulation entre l’école et son environnement. Pour exemple, l’apprentissage du français comme langue d’enseignement aura moins de chance d’atteindre le niveau souhaité dans un milieu scolaire où 90 à 100% d’élèves sont issus de l’immigration – surtout s’il s’agit de la même langue d’immigration - et n’en connaissent pas les rudiments. A fortiori si - comme certains observateurs le signalent aujourd’hui - quelques enseignants issus de l’immigration manifestent les mêmes difficultés par rapport à la langue scolaire. Un sérieux travail de réflexion devrait être mené sur les manières de réaliser l’objectif d’hétérogénéité des publics dans le cadre de l’insertion des jeunes issus de l’immigration.

Le CEF tient donc à redire avec force que l’école ne peut pas tout et qu’elle n’est pas toute seule. Ainsi, lui confier exclusivement le soin d’intégrer les populations issues de l’immigration reviendrait à générer une nouvelle vague de découragement parmi les enseignants qui sont bien conscients que leurs efforts en ce sens sont souvent contrecarrés par une approche politique qui n’arrive pas à éviter la concentration des immigrés dans certains quartiers ni la ségrégation scolaire. Tous les phénomènes de ghettoïsation étant clairement identifiés comme producteurs d’échec scolaire. L’école ne peut rester le seul acteur responsable de l’évolution scolaire des élèves d’origine étrangère. Des partenariats avec le monde associatif et la collaboration des parents sont essentiels à l’élaboration d’une stratégie efficace.

## 2. Propositions de mesures stratégiques majeures aux yeux du CEF

Comme signalé dans les premières pages, les mesures ci-dessous sont présentées sous la forme de positions contrastées ou contradictoires, parfois suivies de propositions de réflexion ou de décision.

1. Si les objectifs poursuivis par les auteurs du Livre vert ne souffrent pas d'ambiguïté en tablant sur l'éducation pour garantir aux élèves un équipement qui leur permette de «devenir des citoyens intégrés, prospères et productifs du pays d'accueil », nous attirons cependant l'attention de ces auteurs sur l'utilisation répétée d'un vocabulaire relatif au handicap scolaire qui pourrait accréditer une vision de l'immigration comme une difficulté innée chez certains jeunes. Au contraire, les élèves d'origine étrangère représentent un potentiel inexploité pour les pays d'accueil et ils gagnent aujourd'hui à être perçus comme une richesse à cultiver. C'est loin d'être le cas tant sur le plan des perceptions que sur celui des bénéfices attendus puisque l'échec des politiques d'insertion professionnelle a un coût bien supérieur à celui des budgets des programmes de développement. Cette richesse potentielle de l'immigration n'est pas toujours perçue comme telle par les acteurs de l'éducation et nécessiterait un programme de valorisation, celle des langues et celle des cultures d'origine et du pays d'accueil.
2. A propos des deux mesures de la directive 77: enseignement gratuit d'une des langues officielles de l'Etat d'accueil et promotion d'un enseignement de la langue maternelle et de la culture du pays d'origine  

La directive 77/486/CEE a déjà fait progresser l'éducation des jeunes issus de l'immigration en attirant l'attention des Etats membres sur les difficultés qu'elle pouvait revêtir. En outre, elle recommandait l'offre d'un enseignement gratuit de la langue officielle de l'Etat d'accueil et la

promotion de la langue et de la culture du pays d'origine.

Des mesures ont été prises dans le fondamental et dans le secondaire pour identifier un public susceptible de bénéficier de mesures d'insertion scolaire spéciales ; c'est le décret «classes-passerelles » dans le secondaire et le fondamental où la mesure est complétée par le dispositif ALE (Adaptation à la Langue d'Enseignement) dont l'objectif est d'assurer un encadrement renforcé des élèves qui ne peuvent pas bénéficier d'une classe-passerelle.

Dans le courant de l'année scolaire passée, les deux Conseils généraux du fondamental et du secondaire ont procédé à une évaluation des mesures concrètes qui les a amenés à demander des modifications importantes du décret. En effet, sans nier l'intérêt des mesures prises, il apparaît que le public des classes-passerelles ne représente qu'une infime partie des élèves qui devraient bénéficier d'un apprentissage intensif de la langue d'enseignement. Quant aux mesures prises elles-mêmes, elles appellent des adaptations de taille et ne donnent pas satisfaction du point de vue des principaux acteurs de l'école. Pour exemple, la définition de primo-arrivants qui cible le public se révèle trop restrictive et, en région wallonne, situe les jeunes dans les centres d'accueil des réfugiés alors qu'il apparaît aujourd'hui que les concentrations s'opèrent dans les grandes villes. Pour une étude approfondie de ces mesures, il convient de se reporter aux deux documents cités plus haut qui ont le mérite de resituer le problème dans un contexte plus large que celui du dispositif au sens strict et qui abordent ainsi beaucoup d'autres aspects qui mériteraient des développements dans le cadre de ce dossier: la formation initiale et continuée des enseignants, l'attribution des moyens en lien avec une relative autonomie à les gérer dans les établissements en fonction des publics accueillis, les relations des parents avec l'école, notamment dans leur rôle de motivation du

jeune à réussir à l'école, perçue comme un moyen d'intégration et d'émancipation sociale.

La mesure relative à la promotion des langues d'origine comme moyen de remédier aux difficultés d'apprentissage de la langue scolaire a connu moins de succès. Elle apparaît assez controversée. Nous nous référons aux travaux de Silvia Lucchini pour situer avec nuances l'intérêt de ce recours dans le cadre scolaire. Il apparaît comme une marque de bon sens de recommander le recours aux langues d'origine pour favoriser l'intégration des jeunes issus de l'immigration puisqu'ils ne connaîtront pas d'interruption du développement linguistique ni intellectuel. Cependant, le fait de réserver l'apprentissage de ces langues étrangères aux seuls élèves migrants et de l'utiliser comme un système transitoire vers un usage exclusif de la langue du pays d'accueil a pour effet de dévaloriser la langue d'origine minoritaire. La proposition consisterait donc plutôt à recommander, à l'ensemble des élèves, l'apprentissage de certaines langues d'origine des élèves issus de l'immigration au même titre que d'autres langues étrangères. Cela aurait pour effet de valoriser ces langues et les élèves qui les parlent.

Toutes les langues maternelles n'ont pas le même statut: certaines sont des langues standard ou de référence dans le pays d'origine, d'autres sont des dialectes, d'autres encore sont des «interlangues» fruits d'interactions entre plusieurs systèmes. La question reste entière de l'identification claire de la langue d'origine pour une partie des jeunes de même que du degré très relatif de maîtrise de cette langue.

Mais que signifie «maîtriser» une langue? Pour Silvia Lucchini, il s'agit plutôt de disposer de compétences linguistiques «transversales» dans la mesure où elles se développent au sein de n'importe quelle langue et qui une fois maîtrisées facilitent l'apprentissage d'autres langues. Selon Silvia Lucchini, «Ce qui est capital dans l'acquisition du niveau suffisant de

maîtrise d'une langue, pour en apprendre efficacement une deuxième, c'est bien le développement de processus langagiers... Ces derniers sont ceux qui sont nécessaires à l'apprentissage de la langue de scolarisation, caractérisée par l'omniprésence de l'écrit et par un haut degré de décontextualisation et d'abstraction.» En bref, changer de langue — revenir à la langue d'origine — ne remédiera pas aux difficultés linguistiques des enfants issus de l'immigration. L'accent se déplace donc de l'apprentissage de la langue à l'acquisition du langage. Les enfants en difficulté sont ceux chez qui le langage ne s'est pas développé de façon conforme aux attentes scolaires et non pas ceux qui parlent une autre langue. La proposition consisterait donc aussi à mettre en place au niveau de l'enseignement maternel des activités de développement du langage, peut-être sous la forme d'«ateliers de langage».

3. Bien que le Livre vert n'y fasse pas allusion de manière explicite, il conviendrait d'analyser la portée des représentations sur la langue. De ce point de vue, les langues minoritaires semblent continuer à faire l'objet de perceptions négatives. Quant à la langue d'enseignement et en l'occurrence le français, son apprentissage en milieu immigré ne peut pas faire l'économie d'une analyse des représentations des locuteurs et des apprenants. Ainsi pour certaines familles issues de l'immigration, le français sera associé à une langue de colonisation, pour d'autres à la langue d'un pays qui les rejette ou les cantonne dans une situation d'exclusion y compris à travers son institution scolaire, et donc dans un statut de minorité opprimée ou stigmatisée. Au contraire, pour d'autres familles, le projet de scolarité des enfants peut faire partie des stratégies d'ascension sociale avec pour corollaire les effets suivants plus on s'assimile à la culture dominante et plus on en intègre le projet scolaire ; plus le projet scolaire des familles et de la société sont congruents, plus facilement réussissent les enfants à l'école ; plus valorisante est la scolarisation, plus élaborés

sont les projets scolaires, etc. Cette dimension du problème concerne autant les familles que les jeunes. Les propositions consisteront surtout à améliorer le contact entre les parents et l'école, à encourager les parents à mettre le plus tôt possible leur enfant à l'école maternelle, à aider ces parents eux-mêmes à s'intégrer le plus rapidement possible dans des processus d'apprentissage de la langue du pays d'accueil afin de suivre la scolarité de leurs enfants. En multipliant les occasions de se parler et de se voir, l'école crée, avec l'aide d'associations de quartier qui pourraient servir d'intermédiaires entre écoles et communautés, des rencontres interculturelles favorables à l'intégration.

4. Etant donné le caractère assez général des propositions du Livre vert - propositions auxquelles le CEF souscrit dans sa grande majorité - il conviendrait d'étudier, pour plusieurs d'entre elles, les aménagements à leur apporter afin de les mettre à la mesure des systèmes éducatifs en vigueur en Belgique. Par exemple, pour la Communauté française, interroger le choix de politiques de différenciation positive en lieu et place de modèles plus globaux qui travaillent à la poursuite des apprentissages de base avec la totalité des élèves. En effet, s'il s'avère que « les stratégies globales couvrant tous les niveaux et toutes les filières du système sont celles qui fonctionnent le mieux », il conviendrait de poser la question de l'opportunité de prendre des décisions de politique scolaire qui vont élargir le spectre de la différenciation à 40% des écoles ou plutôt concentrer les moyens sur le continuum pédagogique (jusqu'à 14 ans) pour obtenir 100% de réussite. Mais le Livre vert nous confirme bien qu'il est plus difficile d'éliminer la ségrégation là où elle est installée que d'organiser un « enseignement intégré » dans les systèmes nouvellement confrontés à une forte immigration.

En rapport avec le constat d'orientation massive des jeunes issus de l'immigration dans les

filières qualifiantes, la lutte contre ces phénomènes de relégation s'impose, peut-être par une revalorisation ou refondation de ces filières. Comment? Par un travail d'excellence qui passe sans doute par l'octroi de moyens en matériel et en équipements (CTA, fonds d'équipement, fonds des bâtiments...) mais surtout par une grande exigence sur le plan de la formation des enseignants et du niveau de compétences des élèves. Un enseignement qui ne débute vraiment qu'en troisième année après une acquisition des compétences 14 ans par tous les élèves, peut-être?

5. Le CEF soutient particulièrement la position du Livre vert qui considère comme « une mesure essentielle de garantir le respect de normes de qualité dans toutes les écoles ». Les indicateurs de la commission de pilotage remis à jour et enrichis régulièrement permettent aux décideurs de prendre conscience des échecs générés par notre système d'enseignement sans doute avec la participation des principaux acteurs qui sont persuadés de travailler à construire l'excellence. Par exemple, la présence massive d'enfants turcs dans l'enseignement spécialisé peut être analysée comme un facteur de relégation. Les effets désastreux du redoublement, de la relégation de filières « nobles » en filières « moins nobles » sont aujourd'hui clairement identifiables et pourraient donner lieu à des choix politiques en matière d'éducation. Il resterait encore à faire partager ces choix et décisions par les acteurs principaux de l'école (Pouvoirs organisateurs, directeurs et équipes éducatives et enseignantes) seuls capables de renverser la tendance actuelle en produisant davantage de réussite. Au tableau de bord des services de pilotage devrait correspondre, dans chaque école, un tableau de bord dont les indicateurs seraient personnalisés en fonction des objectifs poursuivis. En matière d'intégration scolaire comme en d'autres matières, il paraît urgent de remettre les principaux acteurs de l'école à la manœuvre en les responsabilisant. Par la gestion de son tableau de bord, l'école

prend des mesures objectives sur la situation existante et utilise ces informations pour piloter, c'est-à-dire réguler ses actions en vue d'atteindre les objectifs fixés. Les actions pourraient aller de l'accroissement des taux de réussite (Certificat d'Etudes de Base, Certificat du premier degré...) à la gestion de l'absentéisme, à la réduction des manifestations d'incivilité ou de violence, à l'amélioration de l'équipement scolaire, etc.

Ces mesures devraient permettre d'établir des comparaisons avec la Flandre toute proche afin d'embrasser d'un même regard toutes les composantes de la problématique. Cet aspect qui pourrait paraître aller de soi a posé problème dans le cadre de la réflexion sur le décret des «classes-passerelles» où les élèves issus des deux autres communautés de notre pays ne peuvent pas bénéficier d'un apprentissage intensif du français, par exemple.

**6. Mesures relatives à la formation initiale et continuée, et au développement de carrière des enseignants**

Sur les deux volets de la directive, il y aurait des recommandations à formuler en lien avec la formation des enseignants : certaines plus ciblées sur la langue d'enseignement et d'autres sur la promotion des langues d'origine.

A propos de la langue d'enseignement:

- ▶ Conscience des enjeux liés à la maîtrise de la langue d'enseignement
- ▶ Maîtrise des mécanismes d'apprentissage des «processus linguistiques communs aux langues » développés par Silvia Lucchini
- ▶ Méthodes d'apprentissage du français langue étrangère (avec les accents à mettre sur la communication orale) et du français langue seconde (avec ses exigences de communication écrite scolaire)
- ▶ Compétences au diagnostic et à la remédiation immédiate.

A propos des langues d'origine:

- ▶ Gestion de la diversité en matière de compétences linguistiques et sociocognitives des enfants migrants
- ▶ Valorisation et motivation des élèves
- ▶ Initiation à la comparaison des codes implicites liés aux représentations du temps et de l'espace, au statut de la langue et de l'écrit, à la hiérarchisation syntaxique...

Mais aussi formation des enseignants à l'approche interculturelle qui permet de travailler sur les représentations des publics en présence, sur leur diversité.

Il va sans dire que ces recommandations de formation posent la question du recrutement des enseignants du maternel et du primaire qui sont en première ligne dans ces apprentissages.

**7. Ces différentes approches de la problématique de l'intégration des jeunes issus de l'immigration posent la question d'une évolution des politiques scolaires vers une éducation interculturelle dans des milieux multiculturels.**

**3. Quelles aides peut-on attendre des structures européennes?**

- ▶ Mettre à la disposition des Etats membres des indicateurs sur les facteurs d'échec scolaire et de réussite afin de stimuler la réflexion et le débat: identifier les éléments en cause, analyser leur impact et ébaucher des méthodes de remédiation.
- ▶ Favoriser les échanges entre les enseignants des différents pays pour faire connaître les bonnes pratiques, diffuser les résultats d'expériences encourageantes et mettre en perspective les pistes explorées.
- ▶ Inciter au pilotage dans chaque Etat membre. Les outils d'évaluation renvoient évidemment à la question du monitoring, un débat souvent épineux dans la mesure où il

oblige à déterminer de qui l'on parle: qui sont les allochtones, qui sont les défavorisés? Il sous-entend donc la constitution de bases de données compilant ces distinctions, ce qui peut alimenter un débat sur la protection de la vie privée.

- ▶ Multiplier les aides aux pays européens et surtout à ceux qui montrent un haut taux d'immigration et sont les plus en proie aux difficultés en matière d'intégration des jeunes issus de l'immigration. Pour les mêmes raisons, des financements spécifiques supplémentaires pourraient être réservés aux grandes villes.

## 2.3. La contribution de la CCFEE

### La scolarité des élèves issus des immigrations - Un enjeu pour Bruxelles (27 janvier 2009)

#### I. Préambule

La réussite scolaire des enfants issus des immigrations, sur laquelle ce Livre vert de la Commission européenne entend stimuler la réflexion et instruire de nouvelles actions publiques, constitue un enjeu d'importance pour l'avenir de l'Union. Au vu du caractère de plus en plus multiculturel des sociétés européennes, et tout particulièrement de certaines grandes villes, il apparaît fondamental d'ouvrir le plus largement possible cette réflexion. Elle dépasse aujourd'hui largement le cadre restreint de la directive 486, de 1977, portant sur les questions de scolarisation des enfants de travailleurs migrants issus des seuls États membres.

Cette contribution de la Commission consultative « Formation Emploi Enseignement » en Région de Bruxelles-Capitale (CCFEE) est issue de premières réflexions menées en son sein, mais s'appuie également sur les travaux auxquels elle a pris part au Conseil de l'Éducation et de la Formation de la

Communauté française de Belgique (CEF), et sur les apports précieux du Centre bruxellois d'action interculturelle (CBAI)<sup>40</sup>. La réflexion entamée ici par la CCFEE continuera à être approfondie, en partenariat avec le CEF et le CBAI et dans le cadre du processus européen lancé par la Commission.

Si la CCFEE entend apporter sa contribution aux questions soulevées par le Livre vert, c'est parce que de nombreuses études montrent à quel point le parcours des jeunes issus des immigrations, depuis l'école jusqu'à l'emploi, est marqué par les difficultés notamment liées à des phénomènes de relégation et d'exclusion, en particulier dans les contextes urbains. La CCFEE s'est particulièrement centrée sur ce qui constitue son champ d'intervention spécifique : les articulations entre la formation initiale et le marché du travail, les enjeux liés au contexte bruxellois, ainsi que la dimension européenne de l'action en faveur des jeunes issus des immigrations. Cet avis n'aborde donc pas directement les moyens d'ordre pédagogique et organisationnel proprement scolaires. Ces enjeux, essentiels, sont par ailleurs traités par le Conseil de l'Éducation et de la formation de la Communauté française de Belgique, dans les travaux duquel nous nous inscrivons<sup>41</sup>.

Pour répondre aux questions posées dans le Livre vert, le présent document s'organise comme suit :

Des **considérations générales** (point II) qui définissent les « enjeux stratégiques » à intégrer

---

<sup>40</sup> Association sans but lucratif de référence dans les domaines des migrations et des relations interculturelles, active à Bruxelles depuis 1981, devenue également Centre régional d'appui en matière de cohésion sociale. Voir : <http://www.cbai.be/> . Seule la CCFEE assume bien entendu le contenu du présent texte.

<sup>41</sup> Nous renvoyons sur ce plan à la Contribution du CEF : Réponse à la Consultation de la Commission européenne (Livre vert) « Migration et mobilité : enjeux et opportunités pour les systèmes européens », 23 janvier 2009.

dans la réflexion à développer sur ce type de problématique.

Des **propositions** (point III) qui dessinent quelques mesures stratégiques dans le cadre que s'est fixé la CCFEE.

Ces deux parties se fondent tant sur des réactions au Livre vert lui-même que sur des réflexions relatives à la situation qui prévaut en Communauté française de Belgique et plus particulièrement à Bruxelles.

## II. Considérations générales

### II.1. La reconnaissance des droits

La CCFEE insiste sur la nécessité de considérer les personnes qui arrivent sur le territoire de l'Union non pas uniquement comme des agents économiques, mais comme des personnes qui devraient être bénéficiaires, quel que soit leur statut, de droits fondamentaux. Au vu du développement des besoins européens en matière d'immigration sur les plans démographique et socioéconomique, il s'agit là d'un enjeu crucial.

Le droit à l'éducation pour les enfants et les adolescents en âge d'obligation scolaire participe de ces garanties fondamentales sur les plans international, européen et national, même si leurs parents sont illégalement présents sur le territoire d'un Etat. Ce droit est reconnu par l'article 28 de la Convention Internationale des Droits de l'Enfant qui prévoit que « les Etats parties reconnaissent le droit de l'enfant à l'éducation », et ce, quelle que soit la situation (y compris juridique) de leurs parents (article 2). De même, la Charte des Droits Fondamentaux de l'Union européenne stipule que « Toute personne a droit à l'éducation, ainsi qu'à l'accès à la formation professionnelle et continue » (L'article 14 ). Le droit européen réfère ce texte à l'article 2 du protocole additionnel à la Convention Européenne des Droits de l'Homme qui prévoit que « Nul ne peut se voir refuser le droit à l'instruction (...) ». L'article 24 § 3 de la Constitution belge reconnaît, quant à lui, à chacun le « droit à

l'enseignement dans le respect des libertés et droits fondamentaux ». <sup>42</sup>

### II.2. Les public concernés

A juste titre, le Livre vert aborde de manière volontairement large l'ensemble des publics concernés. Il serait cependant utile de distinguer plus précisément les problématiques rencontrées par ces publics, pour montrer ce qu'elles ont en commun et ce qu'elles ont de spécifique. Sont en effet potentiellement concernés les élèves primo-arrivants de pays tiers ou de pays membres, les élèves de nationalité étrangère résidant de plus longue durée dans le pays (et parmi eux les élèves des pays de l'UE et des différents continents), les élèves qui ont acquis la nationalité du pays, les nationaux dont les parents sont étrangers (les élèves de 2<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup> voire 4<sup>e</sup> génération), les enfants dont les parents sont illégaux, etc.

La manière de désigner les enfants et adolescents dont parle le Livre vert constitue également un enjeu d'importance. Toute dénomination comporte le risque d'enfermer des personnes dans des catégories figées. Dans une société devenue multiculturelle, il faut à la fois reconnaître des différences, mais ne pas systématiquement user d'« étiquettes » qui peuvent mener à la stigmatisation <sup>43</sup>. Par ailleurs, ces risques

<sup>42</sup> Il faut enfin noter que la Résolution du Parlement européen adoptée le 4 septembre 2003 « demande aux États membres de garantir que tous les enfants présents sur leur territoire bénéficient du droit d'accès à l'éducation quelle que soit la situation administrative de leur famille », sur la base de la Charte des Droits Fondamentaux de l'Union européenne. (Résolution A5-0281/2003).

<sup>43</sup> Si des identités sont revendiquées, il faut également souligner que les personnes concernées ne se reconnaissent pas nécessairement dans certaines « étiquettes ». C'est particulièrement le cas des jeunes de l'enseignement professionnel qui rejettent le stigmate dont ils peuvent être porteurs. Voir sur ce point Dirk Jacobs et Andrea Rea, Les jeunes Bruxellois, entre diversité et adversité. Enquête parmi les rhétoriciens des écoles de la Ville de Bruxelles,

doivent être mis en balance avec la nécessité de reconnaître et combattre des phénomènes spécifiques de production d'inégalité, de discrimination, de ségrégation, et donc de pouvoir dénommer les publics au bénéfice desquels sont menées des politiques ciblées<sup>44</sup>. Il importe donc de bien distinguer les catégories politiques et descriptives des catégories identitaires.

La dénomination opératoire choisie doit être explicitement destinée à recouvrir un ensemble de situations qui ne sont pas homogènes et qui demandent des approches en partie différenciées. La CCFFEE propose dès lors de parler d'« élèves issus des immigrations », lorsque le propos englobe toute la diversité des trajectoires de ces élèves, et d'utiliser des termes plus précis pour désigner des réalités migratoires plus particulières (primo-arrivants, etc.).

### II.3. L'usage des mots

Comme on le voit, l'attention à porter au vocabulaire est primordiale. Les mots utilisés pour parler des questions liées à la scolarité des enfants issus des immigrations peuvent faire référence à des approches parfois fondamentalement différentes. A cet égard, la formulation des analyses reprises dans le Livre vert semble la plupart du temps suffisamment fondée et nuancée pour servir de cadre de réflexion commun sur cette problématique. Mais il apparaît dès lors d'autant plus surprenant que ce texte fasse systématiquement usage du terme d'« handicap » quand sont abordés les résultats

---

Brussels Studies n°8, 3 septembre 2007, paru sur : [http://www.brusselsstudies.be/PDF/FR\\_44\\_BS8FR.pdf](http://www.brusselsstudies.be/PDF/FR_44_BS8FR.pdf)

<sup>44</sup> Comme l'explique Eric Florence, « la lutte contre les pratiques discriminatoires peut difficilement se passer d'une objectivation préalable de l'étendue de ces pratiques, de même que d'une déconstruction des catégories ethnisantes à l'origine de ces pratiques » (dans « Politiques publiques en matière d'éducation », M. Martiniello, A. Rea et F. Dassetto (éds), Immigration et intégration en Belgique francophone. Etat des savoirs, Academia-Bruylant, Louvain-la-Neuve, 2007, p. 218.).

scolaires de ces élèves. Ce terme fait référence aux « théories du handicap socioculturel » encore trop souvent en vogue dans les milieux éducatifs. Elles reviennent à présenter d'emblée une série d'individus par défaut, comme porteurs d'un déficit inné dont la cause initiale serait l'origine familiale et, ici, ethnique. De même, s'interroger sur un manque « d'attentes » qui se retrouverait a priori dans les milieux liés aux immigrations, et particulièrement chez les femmes, comme le fait le Livre vert relève de la même approche problématique : une identification a priori de ces milieux à un déficit.

Comme de nombreux sociologues de l'éducation l'ont montré<sup>45</sup>, et comme toute une série d'éléments du Livre vert l'étaient, les différences de performances scolaires sont en réalité le fruit d'une interaction entre des publics et l'institution scolaire, entre des pratiques et des représentations de part et d'autre de la relation pédagogique, et non le fait de caractéristiques quasi naturalisées d'un seul acteur. On notera enfin que la connotation négative de ce terme empêche également le développement souhaitable - et souhaité par le Livre vert - d'une approche associant la multiculturalité à un atout potentiel dans la société.

Dans cette perspective, le vocabulaire parfois utilisé par certains acteurs scolaires doit être ré-interrogé. Il devient par exemple nécessaire parler de « langue d'enseignement » plutôt que de « langue maternelle » à propos de la langue officielle de l'école (comme le fait systématiquement et à juste titre le Livre vert). Tout en évitant le risque de violence symbolique, ce type de formulation plus appropriée faciliterait également l'intégration, trop marginale actuellement, des cours de français langue étrangère ou langue seconde (dans le cas du système scolaire francophone belge), mais également des cours d'initiation à d'autres langues, et dès lors de les valoriser. Cette attention aux mots

---

<sup>45</sup> L'analyse reprise ici s'appuie sur Bernard Charlot, Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie, Anthropos, Paris, 1997, pp. 27 et suiv.

et aux représentations qu'ils charrient est particulièrement importante dans une Ville-Région comme Bruxelles, où plus de la moitié des jeunes en âge d'obligation scolaire sont issus des immigrations.

#### II. 4. Lutter contre l'ensemble des facteurs d'inégalité

Comme l'explique le Livre vert en ce qui concerne les élèves issus des immigrations, « les résultats scolaires sont généralement en étroite corrélation avec les conditions socioéconomiques », mais « il arrive, et dans certains pays plus que dans d'autres, que leurs résultats scolaires soient inférieurs à ceux d'autres enfants issus d'un milieu socioéconomique similaire ». A cet égard, le document européen fait référence aux débats qui ont cours entre chercheurs : les facteurs socioéconomiques sont-ils suffisants pour expliquer les résultats scolaires plus faibles de ces élèves ?

Dany Crutzen et Silvia Lucchini défendent une approche systémique, sur la base notamment des travaux de Nouria Ouali et d'Andrea Rea: « étudier la différenciation des retards scolaires entre Belges et étrangers implique de dépasser l'opposition entre déterminants sociaux et culturels, en les situant dans un cadre général plus large qui intègre les effets produits par l'institution scolaire elle-même. (...) En d'autres mots, ces déterminants sociaux n'agissent pas « par essence » mais parce qu'ils se conjuguent à des variables qui ont un effet direct sur la scolarité »<sup>46</sup>. A cet égard, une approche en termes de trajectoire permet de mieux comprendre comment interagissent facteurs scolaires, socioéconomiques et culturels au sens large (capital scolaire des parents, langue parlée à la maison,

représentations individuelles, familiales, sociales et ethnoculturelles, etc.).

En matière de politique publique, cette vision plurielle des facteurs de réussite et d'échec implique de ne plus opposer les politiques « généralistes »<sup>47</sup> (ne prenant pas en compte le facteur ethnique) aux politiques plus « spécifiques » (ciblées sur l'ensemble des élèves issus des immigrations, voire certains d'entre-eux).

#### II.5. Travailler l'interculturalité dans les écoles

Plus profondément, les politiques scolaires doivent s'ouvrir à une approche interculturelle qui vise à construire chez tous les enfants (issus ou non des différentes immigrations) les compétences permettant de s'intégrer dans une situation multiculturelle et d'apprendre à mieux « vivre ensemble »<sup>48</sup>.

Cette perspective constitue une condition indispensable au travail nécessaire au renouvellement des modes de production de la cohésion sociale, particulièrement dans les situations urbaines où l'histoire de plus de la moitié des habitants est liée à l'un ou l'autre phénomène migratoire.

#### II.6. Interaction et cohérence des différentes politiques

Le Livre vert insiste à juste titre sur le rôle de « premier plan » que joue l'école dans la construction de l'avenir de chacun de ces jeunes et « d'une société tournée vers l'inclusion ». Le document souligne fortement les responsabilités particulières de l'institution en matière d'intégration

<sup>46</sup> « Etat des savoirs concernant l'éducation et la scolarité des enfants issus de l'immigration en Communauté française de Belgique », M. Martiniello, A. Rea et F. Dassetto (éds), Immigration et intégration en Belgique francophone. Etat des savoirs, Academia-Bruylant, Louvain-la-Neuve, 2007, p. 297-299.

<sup>47</sup> Eric Florence, op. cit., p. 218.

<sup>48</sup> Altay Manço, "Young people of migrant origin in Europe : how can we make the school an instrument for social mobility and acquisition of intercultural competences", Trends in social cohesion, Strasbourg, Council of Europe, 2006, n° 18, p. 155-166.

sociale, en rappelant les conséquences globales d'un échec d'intégration scolaire. Il faut cependant rappeler que cette responsabilité est partagée avec d'autres institutions et secteurs. Les liens entre l'école et les autres champs sociaux ne peuvent pas être envisagés de manière univoque comme engageant la responsabilité du seul enseignement. Ce sont bien des interactions entre différents mondes qu'il s'agit d'analyser et des partenariats qu'il faut encourager.

Le livre vert devrait insister plus fortement sur cette perspective trop peu développée (hormis dans une phrase sur l'intégration des politiques scolaires dans la construction d'une société tournée vers l'inclusion et une proposition relative au soutien scolaire). Toute action publique cohérente et efficace passe donc par des politiques concertées et articulées menées en matière d'éducation, de formation, d'emploi, d'action sociale d'action culturelle, etc., et aux différents niveaux de pouvoir compétents dans ces domaines.

## II. 7. L'ethno-stratification du marché de l'emploi

L'interaction du champ scolaire avec le monde de l'emploi est particulièrement absente du Livre vert. Comme le rappelle par exemple une étude récente de l'OCDE<sup>49</sup>, la réussite scolaire des élèves issus des immigrations est pourtant essentielle à leur future intégration sur le marché du travail. Ce que l'on souligne trop peu dans la littérature internationale, c'est qu'inversement, un accès à l'emploi sans discrimination influencerait tout autant positivement la scolarité de ces enfants. La situation socioéconomique de leurs parents s'en trouverait améliorée et de là la capacité sociale de la famille à offrir un contexte plus favorable à l'apprentissage. Mais le développement de la capacité de ces jeunes à se projeter dans l'avenir via la réussite scolaire et

<sup>49</sup> Les migrants et l'emploi (Vol. 2): L'intégration sur le marché du travail en Belgique, en France, aux Pays-Bas et au Portugal, OCDE, 2008.

donc leur motivation académique seraient également encouragées.

Sur un plan plus structurel, les sélections scolaires, et donc l'inégalité produite par l'école, sont en grande partie surdéterminés par la hiérarchie des diplômes et des positions sociales dans la vie active. Or l'ensemble des recherches font le constat d'une ethnostratification du marché du travail liée à une série de discriminations. Ce phénomène, à présent fort bien documenté, se traduit par « la concentration de personnes de certaines nationalités (ou origines) dans certains secteurs et emplois »<sup>50</sup>, par des risques accrus de chômage, mais aussi par « une répartition inégale des étrangers et des Belges d'origine étrangère quant à leur statut (ouvrier, employé, fonctionnaire, indépendant), quant à leur salaire et quant à leur régime de travail (travail à temps plein, temps partiel, travail temporaire) ».

On observe au final que les trajectoires de l'école vers le marché du travail des élèves issus des immigrations sont marquées par les ségrégations et les discriminations tant dans le système scolaire et dans le monde de l'emploi, que dans la transition entre les deux, c'est-à-dire dans chacune de ces sphères en particulier, mais aussi dans les interactions entre-elles. A cet égard, il importe aussi, tant dans les études réalisées que dans les politiques menées, de ne pas se focaliser sur un seul facteur de discrimination. L'origine ethnique doit par exemple être ainsi croisée avec la variable du genre<sup>51</sup>, afin d'approfondir des constats tels que celui de

<sup>50</sup> Ilke Adam, « Les immigrés et leurs descendants sur le marché de l'emploi. Qu'en savons en Belgique francophone (1989-2004) », dans M. Martiniello, A. Rea et F. Dassetto (éds), Immigration et intégration en Belgique francophone. Etat des savoirs, Academia-Bruylant, Louvain-la-Neuve, 2007, p. 225.

<sup>51</sup> Cfr par ex. Nouria Ouali, « Les femmes immigrées sur le marché du travail », dans M. Martiniello, A. Rea et F. Dassetto (éds), Immigration et intégration en Belgique francophone. Etat des savoirs, Academia-Bruylant, Louvain-la-Neuve, 2007.

performances scolaires plus élevées en moyenne chez les filles que chez les garçons qui ne se traduisent pas en positions correspondantes sur le marché du travail.

## II. 8. L'enjeu des grandes villes dans l'Union européenne

Comme le soulignent et le Livre vert et son annexe statistique à propos de Rotterdam, Londres ou Bruxelles, les questions que soulèvent les difficultés scolaires des enfants et adolescents issus de l'immigration se posent particulièrement dans une série de grandes villes de l'Union où ils constituent près (ou plus) de la moitié de la population scolaire.

Bruxelles, pour se centrer sur cet exemple, connaît la plus forte croissance démographique des trois Régions belges<sup>52</sup>. Deux facteurs expliquent cette croissance : un taux de natalité plus élevé (dû aux populations issues de certaines immigrations) et un regain de l'immigration (qui lui-même est avant tout le fait de personnes jeunes). On constate en effet que près d'un enfant sur deux né à Bruxelles est de mère de nationalité étrangère. 50% de la population n'est pas née Belge ou de parents Belges. La dynamique démographique de cette ville d'immigration qu'est Bruxelles a aussi pour conséquence que sa population rajeunit, faisant de l'ensemble des politiques visant la jeunesse un enjeu encore plus crucial qu'ailleurs pour son avenir.

De ces évolutions démographiques découle une concentration d'élèves aux besoins souvent spécifiques sur le territoire bruxellois. Mais cet effet de concentration se renforce par le biais des ségrégations scolaires qui regroupent ces élèves

dans de véritables écoles - ghettos dévalorisées, qui ne peuvent être propices à la réussite scolaire. Ainsi, pour ne prendre qu'un indicateur très imparfait, en 2006-2007, à Bruxelles 13.956 élèves étaient de nationalité étrangère dans les écoles francophones fondamentales ordinaires en RBC, soit 21,6%<sup>53</sup>. La plupart des élèves issus des immigrations appartiennent en réalité aux 2<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup>, voire 4<sup>e</sup> générations et ne sont pas repris dans ces chiffres : ils sont nés en Belgique et de nationalité belge. Mais Bruxelles accueille également plus de la moitié des élèves « primo-arrivants » scolarisés dans l'ensemble de la Communauté française. La diversité bruxelloise des situations des élèves issus des immigrations est également importante parce la Région-Capitale est polarisée entre richesse et grande pauvreté, clivage qui traverse également ces populations même si la proportion de publics défavorisés y est nettement plus importante qu'en moyenne pour l'ensemble des habitants.

Sur le plan scolaire, il faut surtout souligner la relégation et la concentration d'une partie de ces élèves dans les écoles en discrimination positive du croissant pauvre Bruxellois, particulièrement dans l'enseignement spécialisé (dès le fondamental) et dans l'enseignement qualifiant au secondaire (enseignement technique, professionnel et en alternance). Notons ainsi que si en moyenne 18,6% des élèves du secondaire ordinaire de plein exercice sont de nationalité étrangère, plus de 26% le sont par exemple dans les Centres d'éducation et de formation en alternance.

Si les difficultés liées à ces situations sont souvent pointées, on rappelle parallèlement trop peu que des grandes villes comme Bruxelles constituent également des laboratoires où s'inventent les nouveaux modes de construction de la cohésion sociale dans les contextes multiculturels. C'est sur cette richesse qu'il convient aussi de s'appuyer.

<sup>52</sup> P. Deboosere, T. Eggerickx, E. Van Hecke, B. Wayens, La population bruxelloise : un éclairage démographique, paru sur <http://www.brusselsstudies.be/>, le 5 janvier 2009. Voir également : Ch. Vanderhoff, Evolution socio-économique, reproduction sociale et formation à Bruxelles, IGEAT - CCFEE, Bruxelles, février 2008 (à télécharger sur : <http://www.ccfec.be/index.php?id=25,63,0,0,1,0>).

<sup>53</sup> 5,6% le sont en Wallonie et 7% dans l'arrondissement de Liège (le plus haut taux en Région wallonne), pour prendre des exemples en Communauté française de Belgique.

### III. Propositions

Dans le prolongement de ces considérations générales, la CCFEE estime prioritaires les propositions suivantes :

#### 1. Le droit à l'éducation

L'application du droit à l'éducation doit être garantie pour tout enfant ou adolescent en âge d'obligation scolaire résidant sur le territoire d'un Etat membre, en ce compris s'il a des parents qui y sont illégalement installés. Aucune distinction discriminatoire ne peut affecter la scolarité de ces enfants. Les autorités compétentes doivent au contraire prendre toutes les mesures nécessaires pour permettre aux écoles d'organiser la scolarité de ces élèves, sans qu'aucune conséquence, tout particulièrement judiciaire, n'en résulte pour ces enfants et leurs parents.

#### 2. La désignation des difficultés scolaires des élèves issus des immigrations

A la place du terme « handicap », la CCFEE recommande d'utiliser systématiquement d'autres expressions telles que : différences de résultat, moindres performances, difficultés scolaires, etc.

#### 3. Des politiques visant l'égalité à l'école et la réussite de tous

Lutter contre les inégalités socioéconomiques de résultat scolaire ne peut que bénéficier aux populations issues de certaines immigrations qui sont en moyenne plus défavorisées. Comme le suggère la première mesure envisagée par le Livre vert relative aux stratégies globales visant l'équité dans le systèmes éducatifs (p. 11, point 28), les politiques publiques doivent donc avoir pour première priorité la réduction des inégalités scolaires et la réussite de tous par la lutte contre l'échec, les redoublements, les relégations ainsi que la ségrégation sociale et ethnique des publics.

Il convient plus particulièrement :

- de ne plus permettre d'orientation inappropriée vers certaines filières considérées comme de relégation (où les élèves des milieux populaires et en particulier ceux issus des immigrations sont surreprésentés), en développant notamment un accompagnement et un soutien scolaires précoces au sein des écoles, qui donne la priorité à la maîtrise de la langue d'enseignement ;
- de mobiliser l'ensemble des partenariats de structures publiques et associatives avec l'enseignement, notamment au travers du soutien scolaire qu'offrent les écoles de devoir<sup>54</sup>.

#### 4. Des politiques ciblées

Les politiques de lutte contre les inégalités scolaires doivent combiner des actions de type généraliste et des actions plus spécifiques, qui sont nécessairement complémentaires. Les problèmes vécus par les élèves issus des immigrations ne peuvent en effet être rencontrés par des politiques « aveugles » à ces différences.

---

<sup>54</sup> Voir l'Avis 66 de la CCFEE, adopté le 23 mai 2006, « La formation, un défi à relever en Région bruxelloise », à lire sur : <http://www.ccfée.be/download.php?a6b3b8a665fff1284f42222f632d0b51>.

La CCFEE y souligne a propos de la « discrimination sur la base de l'origine ethnique » que : « l'association des organismes extérieurs à l'enseignement et du monde de l'enseignement est fondamentale pour réduire les inégalités dans l'apprentissage. Travailler avec les organismes de formation des adultes, notamment « Lire et écrire », les Écoles de devoirs,... est indispensable dans l'organisation de la formation de base. Les expériences menées par les ex-Zones d'Education Prioritaire ont montré que les collaborations entre l'école et le monde extérieur sont importantes dans ce processus qui vise à réduire les inégalités ».

Des actions ciblées sont par exemple notamment nécessaires en matière d'apprentissage de la langue d'enseignement.

- ▶ Les classes-passerelles développées en Communauté française doivent par exemple pouvoir accueillir tous les primo-arrivants quel que soit leur pays d'origine. Leur nombre est trop faible à Bruxelles.
- ▶ Une offre de français langue seconde doit pouvoir bénéficier systématiquement aux élèves belges de parents de nationalité étrangères ou nés à l'étranger.

#### 5. Ouvrir les écoles à l'interculturalité

Ouvrir plus systématiquement l'école au travail interculturel dans une ville comme Bruxelles permettrait de dépasser les effets potentiellement stigmatisants de politiques ciblées en concernant l'ensemble des acteurs scolaires, et non pas uniquement certains élèves et leurs parents.

Une telle approche interculturelle consiste par exemple à ouvrir certains cours optionnels de langue à l'ensemble des élèves et non seulement aux jeunes qui parleraient ces langues à la maison.

Pour ce faire, il y a à développer des compétences interculturelles chez les enseignants et un travail sur les représentations afin de rendre les acteurs vigilants à la nécessité d'un enseignement moins ethnocentrique. Promouvoir cette formation des enseignants doit notamment passer par une augmentation des financements européens en matière de formation en cours de carrière des enseignants ciblées sur ces questions.

#### 6. Revaloriser l'enseignement qualifiant

La revalorisation de l'enseignement technique, professionnel ou en alternance (non abordée par le Livre vert) doit également constituer une priorité. Une plus grande proportion d'élèves issus des milieux populaires et particulièrement de différentes immigrations fréquentent ces filières.

Avant toute chose, les orientations vers les différentes filières (de transition ou de qualification) doivent intervenir le plus tard possible dans le cursus scolaire (au terme du tronc commun) et s'effectuer positivement sur la base d'un travail d'information et d'éducation au choix, permettant à chaque jeune de construire progressivement un projet de vie et professionnel.

Outre la lutte contre les échecs, les ségrégations et les relégations en amont, la revalorisation du qualifiant passe également par :

- ▶ des actions systématiques et coordonnées d'information et d'orientation permettant un choix positif de l'enseignement qualifiant ;
- ▶ un investissement dans le qualifiant, tout particulièrement en termes d'équipements ;
- ▶ le développement de la maîtrise de la langue d'enseignement ;
- ▶ le développement des qualifications permettant l'accès au marché du travail et la mobilité professionnelle, notamment en Région bruxelloise en instaurant des cours de seconde langue (néerlandais en plus du français en l'occurrence) dans les options de l'enseignement professionnel où ces cours ne sont pas obligatoires;
- ▶ le développement de places de stage et de formation en alternance en concertation avec les partenaires sociaux (employeurs et syndicats).

#### 7. Articulations et interfaces avec les politiques d'insertion et d'emploi

La CCFEE insiste sur les points cruciaux suivants :

- ▶ La lutte contre l'ethnostratification du marché du travail et les discriminations qui ont cours vis-à-vis des personnes issues des immigrations doit constituer une priorité afin que les trajectoires scolaires réussies permettent d'accéder aux emplois visés. Cette lutte doit s'élargir aux actions de stage et de formation en alternance.

- ▶ En termes de politiques d'emploi, la valorisation de la profession enseignante doit constituer une priorité majeure. Elle doit se concrétiser par la lutte contre les pénuries dans l'enseignement qui touchent particulièrement les écoles concentrant des publics défavorisés et issus des immigrations. Diriger les enseignants les plus expérimentés vers les écoles dont les publics rencontrent le plus de difficultés et éviter les aiguillages des enseignants d'origine étrangère vers les écoles concentrant ces publics sont également des actions primordiales.
- ▶ Multiplier les places d'accueil pour la petite enfance dans les quartiers défavorisés concentrant les populations issues des immigrations permet la socialisation précoce des enfants, favorise une scolarité réussie et soutient l'insertion socioprofessionnelle des parents, et en particulier des femmes.
- ▶ Développer des lieux de rencontre pour les jeunes parents issus des immigrations dont les enfants ne se trouvent pas en milieu d'accueil.
- ▶ Encourager les parents issus des immigrations à maîtriser la langue d'enseignement de leurs enfants afin de contribuer à leur réussite scolaire en leur ouvrant plus systématiquement des cours de langue.

#### 8. Développer l'action européenne en soutien aux politiques des Etats

- ▶ La CCREE rejoint l'analyse du Livre vert en ce qui concerne la directive de 1977 : son champ d'application est nécessairement trop restreint en termes de publics et elle ne peut donc constituer un outil adéquat.
- ▶ Le renouvellement d'un processus européen Education et Formation qui aura pour

horizon 2020<sup>55</sup> doit intégrer des indicateurs relatifs à la scolarisation des élèves issus des immigrations, afin de permettre un suivi global de ce qui constitue une priorité.

- ▶ Les opportunités de soutien européen en matière de scolarisation des élèves issus des immigrations, offertes au travers des différents programmes, doivent être mieux visibilisées.
- ▶ Afin d'éviter les risques d'insuffisance relative rencontrés par les priorités transversales telles que le genre, une part minimale des financements des programmes actuels cités dans le Livre vert (LLP, Objectif compétitivité, URBACT, Progress) doit être explicitement réservée à des projets visant le soutien scolaire et associatif des élèves issus des immigrations à titre de priorité.
- ▶ En complément à ce principe qui vise à réserver une part des programmes, les écoles et leurs partenaires des quelques grandes villes de l'Union européenne identifiées par le Livre vert et ses annexes devraient avoir accès à des financements spécifiques supplémentaires, afin de rencontrer leurs situations particulières en matière de trajectoires scolaires et d'insertion socioprofessionnelle des jeunes concernés.
- ▶ Au-delà des indicateurs du processus Education et Formation et des évaluations des programmes, tels qu'actuellement organisés, l'Union européenne devrait veiller à :

---

<sup>55</sup> Voir le récent « Cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation », Communication de la Commission au Parlement européen, au Conseil, au Comité économique et social et au Comité des Régions, 16 décembre 2008, [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/com865\\_fr.pdf](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/com865_fr.pdf)

- évaluer les projets menés également au travers d'indicateurs qualitatifs (permettant par exemple d'analyser les conditions de parcours réussis auprès de ces jeunes),
- évaluer les actions menées en vue de réorienter les programmes

### 3. Conclusions du Conseil du 26 novembre 2009 sur l'Éducation des enfants issus de l'immigration (2009/C 301/07)

LE CONSEIL DE L'UNION EUROPÉENNE,

VU:

la directive 77/486/CEE du Conseil visant à la scolarisation des enfants des travailleurs migrants des pays de l'UE, qui impose aux États membres d'offrir à ces enfants un enseignement gratuit, comportant l'enseignement de la langue officielle ou de l'une des langues officielles de l'État d'accueil, ainsi que de prendre, en coopération avec les États d'origine, les mesures appropriées en vue de promouvoir un enseignement de la langue maternelle et de la culture du pays d'origine de ces enfants<sup>56</sup>;

les conclusions du Conseil et des représentants des gouvernements des États membres sur l'établissement de principes de base communs de la politique d'intégration des immigrants dans l'Union européenne<sup>57</sup>, l'un de ces principes étant qu'il est crucial de consentir des efforts dans le domaine de l'enseignement afin de permettre aux immigrants, et notamment à leurs descendants, de mieux réussir et de participer plus activement à la société;

la décision n o 1720/2006/CE du Parlement européen et du Conseil du 15 novembre 2006 établissant un programme d'action dans le domaine de l'éducation et de la formation tout au long de la vie, qui comporte une aide aux projets ayant trait à l'éducation interculturelle et à l'intégration des élèves immigrants;

---

<sup>56</sup> JO L 199 du 6.8.1977, p. 32.

<sup>57</sup> Doc. 16238/1/04 REV 1.

les conclusions du Conseil et des représentants des gouvernements des États membres, réunis au sein du Conseil, sur l'efficacité et l'équité dans l'éducation et la formation<sup>58</sup>, dans lesquelles les États membres sont invités à garantir des systèmes d'enseignement et de formation équitables, qui visent à offrir possibilités, accès, traitement et résultats indépendamment du milieu socio-économique et d'autres facteurs qui peuvent entraîner des désavantages en matière d'éducation;

la recommandation du Parlement européen et du Conseil du 18 décembre 2006 sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, qui souligne l'importance des compétences sociales et civiques et de la sensibilité culturelle et préconise que des mesures appropriées soient prises pour ceux qui, désavantagés dans leur formation, ont besoin d'être particulièrement soutenus pour réaliser leur potentiel d'apprentissage<sup>59</sup>;

les conclusions du Conseil européen des 13 et 14 mars 2008, dans lesquelles il est demandé aux États membres d'agir concrètement pour améliorer les niveaux de qualification atteints par les apprenants issus de l'immigration<sup>60</sup>;

le pacte européen sur l'immigration et l'asile, dans lequel les États membres sont invités à mettre en place des politiques ambitieuses pour favoriser l'intégration harmonieuse dans leur pays des immigrants, y compris des mesures spécifiques pour favoriser l'apprentissage de la langue<sup>61</sup>;

les conclusions du Conseil et des représentants des gouvernements des États membres concernant les politiques d'intégration dans l'Union européenne<sup>62</sup>, qui appellent notamment à mettre au point des

---

<sup>58</sup> JO C 298 du 8.12.2006, p. 3.

<sup>59</sup> JO L 394 du 30.12.2006, p. 10.

<sup>60</sup> Doc. 7652/08, point 15, p. 10

<sup>61</sup> Doc. 13440/08

<sup>62</sup> Doc. 15251/08

dispositifs scolaires adaptés aux besoins des enfants issus de l'immigration et destinés à prévenir l'échec scolaire;

les conclusions du Conseil et des représentants des gouvernements des États membres, réunis au sein du Conseil, du 21 novembre 2008 — Préparer les jeunes au XXI<sup>e</sup> siècle: un programme de coopération européenne en matière scolaire—<sup>63</sup>, dans lesquelles les États membres sont invités à garantir l'accès à un enseignement et à des services de haute qualité, notamment pour les enfants et les jeunes qui peuvent être désavantagés en raison de circonstances personnelles, sociales, culturelles et/ou économiques;

SALUANT

le livre vert de la Commission européenne intitulé «Migration et mobilité: enjeux et opportunités pour les systèmes éducatifs européens», et le rapport connexe sur le processus de consultation mené durant le second semestre de 2008<sup>64</sup>

et NOTANT que,

aux fins des présentes conclusions, qui s'intéressent principalement aux établissements scolaires, les termes «issu de l'immigration» seront notamment employés pour qualifier les enfants de toute personne vivant dans un pays de l'UE dans lequel elle n'est pas née, qu'elle soit ressortissante d'un pays tiers, citoyenne d'un autre État membre de l'UE ou qu'elle ait acquis ultérieurement la nationalité du pays d'accueil,

CONSTATE ce qui suit:

1. Pendant des générations, les migrations ont apporté une contribution considérable au développement socio-économique de l'Europe, et continueront de le faire à l'avenir. Dans le contexte actuel de mondialisation croissante et d'évolution démographique, le succès de

l'intégration des immigrants dans la société demeure une condition préalable à la compétitivité économique de l'Europe ainsi qu'à la stabilité et à la cohésion sociales.

2. L'éducation a un rôle clé à jouer non seulement pour que les enfants issus de l'immigration puissent donner la pleine mesure de leurs capacités et devenir des citoyens qui soient bien intégrés et réussissent, mais également pour créer une société équitable, ouverte à tous et respectueuse de la diversité. Cependant, nombre de ces enfants continuent d'obtenir de moins bons résultats scolaires et on observe des problèmes liés à la discrimination raciale et ethnique et à l'exclusion sociale dans toutes les régions de l'Union européenne. La présence dans beaucoup d'États membres d'un nombre important d'apprenants issus de l'immigration pose donc un certain nombre de défis aux systèmes éducatifs, mais constitue également un atout précieux.
3. L'intégration des immigrants est une entreprise collective qui nécessite des efforts de la part des immigrants eux-mêmes et à laquelle participent de nombreux secteurs de la société, outre celui de l'éducation. La coopération transsectorielle entre, notamment, les administrations compétentes, les services de l'enseignement, les services sociaux, de santé, du logement et ceux chargés de l'immigration et de l'asile, ainsi que le dialogue avec la société civile sont essentiels pour qu'une aide adaptée puisse être apportée aux enfants issus de l'immigration et à leur famille.
4. S'il est vrai qu'un grand nombre d'enfants issus de l'immigration réussissent leur scolarité et que certains figurent parmi les élèves les plus brillants, tant les indicateurs nationaux que des études internationales, telles que l'enquête PISA<sup>65</sup>, font apparaître de façon claire et

<sup>63</sup> JO C 319 du 13.12.2008, p. 20

<sup>64</sup> Doc. 11631/09 + ADD 1 et 12594/09 respectivement.

<sup>65</sup> Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves.

constante que les résultats scolaires de la plupart des élèves immigrants ont tendance à être nettement inférieurs à ceux de leurs camarades. Cela se traduit pour ces enfants par davantage de décrochage scolaire, un niveau de qualification moins élevé et une moindre fréquentation de l'enseignement supérieur. Offrir aux enfants issus de l'immigration de meilleures perspectives de réussite scolaire peut ainsi réduire la marginalisation et l'exclusion.

5. La situation des enfants confrontés à des différences linguistiques et culturelles entre le milieu familial et l'école, auxquelles s'ajoute un environnement socio-économique défavorisé, est particulièrement préoccupante. Les difficultés liées à un statut socio-économique faible peuvent alors se trouver aggravées par des facteurs tels que la barrière de la langue, de faibles attentes, un soutien insuffisant au sein de la famille et de la communauté et l'absence de modèles adaptés.
6. De tels handicaps, conjugués à un manque de perméabilité au sein des systèmes scolaires et à des différences de qualité entre écoles, peuvent déboucher sur une situation dans laquelle un grand nombre d'enfants issus de l'immigration sont regroupés dans des écoles sous-performantes. Des tendances de ce type posent de graves problèmes aux systèmes scolaires de l'Union européenne, renforçant la difficulté d'atteindre des taux de réussite élevés pour tous et de parvenir à une forte cohésion sociale.
7. Si les politiques d'éducation demeurent une compétence incontestable des États membres, les questions soulevées et les problèmes mis en évidence dans les présentes conclusions sont de plus en plus largement partagés. Il y a donc clairement matière à accroître l'aide, la recherche et la coopération au niveau européen, en utilisant des programmes communautaires pertinents, tels que le programme pour l'éducation et la formation tout au long de la vie et le Fonds européen d'intégration, et en recourant à des instruments tels que la méthode

ouverte de coordination pour échanger des bonnes pratiques et permettre à chacun de tirer profit de l'expérience acquise ailleurs en ce qui concerne les politiques et mesures visant à remédier aux handicaps scolaires des enfants issus de l'immigration;

ESTIME ce qui suit:

1. L'éducation peut contribuer de manière importante à une intégration réussie des immigrants dans les sociétés européennes. Dès la petite enfance et l'école élémentaire, puis à tous les niveaux de l'éducation et de la formation tout au long de la vie, des mesures ciblées et une plus grande souplesse sont nécessaires pour pourvoir aux besoins des apprenants issus de l'immigration, quel que soit leur âge, et leur offrir l'aide et les moyens qui leur sont nécessaires pour devenir des citoyens actifs et qui réussissent et leur donner les moyens de développer pleinement leur potentiel. Ces mesures doivent être coordonnées aux politiques mises en place dans d'autres domaines pour répondre aux besoins des enfants issus de l'immigration et de leur famille.
2. Les systèmes éducatifs qui accordent une place privilégiée tant à l'équité qu'à la qualité, qui poursuivent des objectifs clairs et communs et qui favorisent l'ouverture à tous, à tous les niveaux, ont toutes les chances de se révéler les mieux à même de répondre aux besoins spécifiques des élèves issus de l'immigration, d'améliorer leurs résultats scolaires tout en permettant, parallèlement, de renforcer les liens sociaux entre eux et leurs camarades.
3. La diversité culturelle devrait être accueillie dans nos sociétés comme une source de vitalité et d'enrichissement. Sans affaiblir en rien l'accent mis en priorité sur l'identité culturelle, les valeurs essentielles et les droits fondamentaux du pays d'accueil, le fait de promouvoir l'éducation interculturelle dans les écoles en Europe, en vue d'échanger des connaissances et d'approfondir la compréhension de la culture

d'autrui ainsi que de renforcer le respect mutuel et de combattre les préjugés, aura des effets bénéfiques durables pour tous.

4. Des stratégies visant à mettre en place de mécanismes de lutte contre la discrimination ou à les renforcer, à améliorer la perméabilité des parcours au sein des systèmes scolaires et à supprimer les obstacles à la progression individuelle dans le système peuvent contribuer à combattre la ségrégation et à relever les résultats scolaires des apprenants issus de l'immigration. Offrir un enseignement plus personnalisé et un soutien individuel peut bénéficier à tous les élèves et conduire à une hausse de la qualité pour tous. En améliorant l'enseignement dispensé dans les écoles sous-performantes, on pourra offrir de meilleures perspectives à tous les élèves, y compris les immigrants.
5. Il convient d'encourager les formations spécialisées dans la gestion de la diversité linguistique et culturelle, ainsi que le développement de compétences interculturelles, afin d'aider les autorités scolaires, les chefs d'établissement, les enseignants et le personnel administratif à s'adapter aux besoins des écoles ou des classes comportant des élèves issus de l'immigration et à tirer pleinement parti de leur potentiel. Il faudrait également s'interroger, par exemple, sur les moyens d'adapter les méthodes d'enseignement, le matériel pédagogique et les programmes d'études à l'ensemble des élèves, indépendamment de leur origine, de continuer à attirer et à garder les meilleurs enseignants dans les établissements sous-performants, de renforcer la fonction de direction dans de telles circonstances ainsi que d'accroître — conformément aux procédures nationales — le nombre d'enseignants eux-mêmes issus de l'immigration.
6. Il est possible de favoriser le processus d'intégration en mettant en place des partenariats avec les communautés locales, y compris les familles des élèves issus de l'immigration et les associations d'immigrés, ce qui contribuera à transformer les établissements scolaires en communautés d'apprentissage. En créant un climat de compréhension mutuelle, de confiance et de coopération, des partenariats de ce type peuvent contribuer de différentes manières à ce processus, notamment en proposant des services d'interprétation, en servant d'interface — et en assurant même, dans certains cas, une médiation — entre les écoles et la communauté concernée ainsi qu'en favorisant le développement de liens positifs avec la culture et la langue d'origine. Dans ce contexte, donner des cours dans la (les) langue(s) du pays d'accueil aux parents d'élèves issus de l'immigration et organiser des sessions d'information peut utilement contribuer à améliorer la communication entre les écoles et les familles, améliorant ainsi les conditions d'une intégration sociale réussie.
7. La maîtrise de la langue officielle (ou de l'une des langues officielles) du pays d'accueil est une condition sine qua non de la réussite scolaire et est essentielle à l'intégration tant sociale que professionnelle. Les États membres devraient envisager de prendre des mesures spécifiques à cette fin, comme des cours intensifs de langue pour les élèves issus de l'immigration nouvellement arrivés, des cours supplémentaires pour ceux qui éprouvent des difficultés et des cours spécialisés pour former tous les enseignants à travailler avec des enfants dont la langue maternelle est différente de la langue d'enseignement. Il faudrait en outre chercher à aménager les programmes d'études, par exemple en renforçant l'enseignement de la langue du pays d'accueil pour les élèves dont la langue maternelle est différente.
8. Même si l'objectif principal doit rester la maîtrise de la (des) langue(s) du pays d'accueil, il peut être intéressant à plusieurs égards d'encourager les élèves à apprendre ou à entretenir leur langue d'origine: sur le plan social, en termes d'identité culturelle et de confiance en soi, sur le

plan professionnel, pour améliorer leur future capacité d'insertion professionnelle, mais également en matière d'éducation, pour ce qui est de l'apprentissage à venir. Si les ressources pour assurer cet apprentissage peuvent être limitées, il est possible de les étendre de différentes manières, par exemple au moyen d'accords bilatéraux avec les pays concernés et de partenariats de coopération avec les communautés locales concernées ou grâce aux nouvelles technologies qui peuvent servir, par exemple, à établir des contacts sur internet ou à lancer des actions de jumelage électronique (e-twinning).

9. L'éducation dès la petite enfance, outre qu'elle jette les bases de la scolarité ultérieure, peut jouer un rôle essentiel dans l'intégration des enfants issus de l'immigration, en particulier en mettant l'accent tout particulièrement sur le développement du langage. Il y a lieu par conséquent d'intensifier les efforts visant à ce que les familles socialement défavorisées disposent d'un accès adapté à des structures de garde d'enfants et d'accueil préscolaire de qualité.
10. Une aide ciblée, sous forme, par exemple, de moyens supplémentaires pour les écoles situées dans des zones défavorisées et d'un enseignement plus personnalisé, peut servir à compenser un handicap scolaire et les effets pervers d'une intégration insuffisante. Il convient également de réfléchir aux moyens d'apporter un soutien scolaire supplémentaire, par exemple sous la forme de dispositifs d'encadrement et de tutorat, de conseiller tant les élèves que les parents sur les possibilités dont ils disposent au sein du système éducatif, ou d'organiser des centres d'aide à l'apprentissage et aux devoirs après les heures de classe normales, en partenariat avec les associations de parents d'élèves et des communautés concernées. Pour les immigrants nouvellement arrivés, il est nécessaire de mettre en place des dispositifs souples, notamment en

ce qui concerne l'apprentissage de la langue. À cet égard, il faut prévoir non seulement des interventions rapides et ciblées peu après l'arrivée dans le pays d'accueil, mais également des programmes suivis de soutien linguistique.

**INVITE DÈS LORS LES ÉTATS MEMBRES À:**

1. prendre les mesures appropriées, au niveau de compétence requis — local, régional ou national —, de manière à ce que tous les enfants concernés puissent bénéficier de chances correctes et égales, ainsi que de l'aide dont ils ont besoin pour développer pleinement leur potentiel, quel que soit leur milieu. Parmi ces mesures, il s'agirait en particulier:
  - ▶ d'élaborer une approche intégrée aux fins d'atteindre ces objectifs,
  - ▶ de mettre en place des mécanismes de lutte contre la discrimination, ou de les renforcer, en vue de favoriser l'intégration sociale et la citoyenneté active,
  - ▶ d'améliorer la perméabilité des parcours scolaires et de supprimer les obstacles au sein des systèmes scolaires,
  - ▶ d'améliorer la qualité de l'enseignement dans les établissements scolaires et de réduire les différences entre eux, y compris en s'efforçant d'attirer et de garder les meilleurs enseignants et de renforcer la fonction de direction dans les écoles sous-performantes,
  - ▶ d'améliorer l'accès à des services d'éducation et d'accueil de grande qualité pour les jeunes enfants,
  - ▶ d'offrir un enseignement plus personnalisé et un soutien individuel, en particulier pour les enfants d'immigrants ayant un faible niveau d'études,
  - ▶ de proposer aux chefs d'établissement, aux enseignants et au personnel administratif des formations spécialisées dans la gestion de la diversité linguistique et culturelle et

- l'acquisition de compétences interculturelles,
- ▶ d'élaborer des actions adaptées pour enseigner la langue du pays d'accueil ainsi que d'étudier les moyens à mettre en œuvre pour permettre aux élèves issus de l'immigration d'entretenir et de développer la connaissance de leur langue maternelle,
  - ▶ de veiller à ce que les programmes d'études soient de grande qualité et adaptés à tous les élèves, quelles que soient leurs origines, et de prendre en compte les besoins des enfants issus de l'immigration dans les méthodes d'enseignement et le matériel pédagogique,
  - ▶ de mettre en place des partenariats avec les communautés d'immigrants et d'intensifier les efforts destinés à améliorer la communication avec les parents issus de l'immigration,
  - ▶ d'apporter un soutien ciblé aux élèves issus de l'immigration ayant également des besoins spécifiques,
  - ▶ de recueillir et d'analyser les données dans ce domaine en vue de contribuer à l'élaboration des politiques,
  - ▶ de mettre en commun les bonnes pratiques en la matière, afin d'améliorer les politiques et mesures au niveau approprié.
2. intensifier, au sein du nouveau cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation («Éducation et formation 2020») et au moyen de la méthode ouverte de coordination, l'apprentissage mutuel en matière de bonnes pratiques concernant l'éducation des apprenants issus de l'immigration;
  3. tirer parti de manière ciblée du programme pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, du Fonds social européen et d'autres ressources telles que le Fonds européen d'intégration, afin de développer et de soutenir les projets liés à

l'éducation interculturelle et à l'éducation des apprenants issus de l'immigration;

INVITE LA COMMISSION À:

1. encourager et aider les États membres à coopérer entre eux sur les questions soulevées dans les présentes conclusions, notamment en définissant, en mettant en commun et en rassemblant les expériences et les bonnes pratiques dans les domaines exposés ci-dessus, en en assurant la bonne diffusion ainsi qu'en recourant aux programmes communautaires existants;
2. réfléchir à la manière et aux moyens permettant d'atteindre au mieux les objectifs de la directive 77/486/CEE du Conseil compte tenu de l'évolution importante intervenue depuis son adoption dans le domaine de l'immigration;
3. contrôler l'écart entre les résultats des apprenants autochtones et ceux des apprenants issus de l'immigration, en s'appuyant sur les données et les indicateurs existants;
4. coopérer étroitement avec d'autres organisations internationales qui traitent des questions relatives à l'éducation et à l'immigration, telles que le Conseil de l'Europe, l'UNESCO et l'OCDE<sup>66</sup>;
5. faire en sorte que les questions ayant trait à l'immigration se retrouvent dans le programme pour l'éducation et la formation tout au long de la vie et d'autres programmes communautaires pertinents, le plan d'action sur l'éducation et la formation des adultes et le processus de Copenhague, ainsi que dans d'autres actions menées dans le domaine de l'éducation et de la formation, y compris dans l'enseignement supérieur;

---

<sup>66</sup> Il conviendrait de garantir à tous les États membres le droit de participer à ces travaux.

6. veiller à ce que les questions liées à l'éducation des enfants issus de l'immigration soient bien prises en compte dans le processus de protection et d'inclusion sociale.

## 4. Le rapport MIPEX III

MIPEX (*Migrant integration policy index*) est un outil interactif et un guide de référence pour évaluer, comparer et améliorer la politique d'intégration.

MIPEX mesure les politiques d'intégration dans tous les États membres de l'Union européenne, de la Norvège, de la Suisse, du Canada, des États l'Australie et du Japon.

En utilisant 148 indicateurs, MIPEX crée une image riche et multidimensionnelle des occasions pour les migrants de participer à la société en évaluant la volonté d'intégration des gouvernements. En mesurant les politiques et leur mise en œuvre elle révèle si l'égalité des droits, des responsabilités et des opportunités est garantie pour tous les résidents.

Mipex analyse sept domaines politiques :

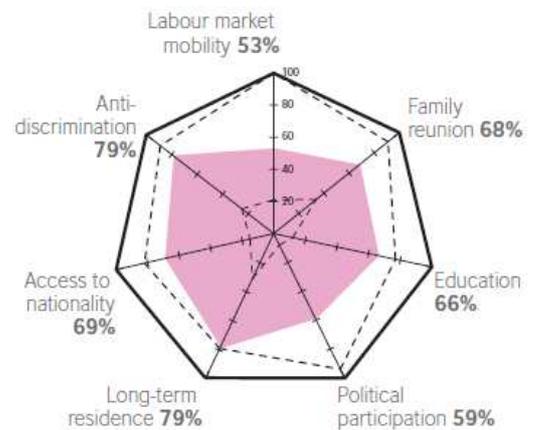
- ▶ la mobilité sur le marché du travail
- ▶ la politique de réunion familiale
- ▶ l'éducation
- ▶ la participation politique
- ▶ la politique de résidence à long terme
- ▶ l'accès à la nationalité
- ▶ les politiques antidiscriminatoires

La Belgique se situe au sixième rang pour l'ensemble de ces politiques avec un score favorable. Le graphe suivant donne les scores moyens suivant ces sept domaines :

WWW.MIPEX.EU/BELGIUM

### SCORE OVERVIEW

— 100% on MIPEX scale    ■ Belgium    - - Best practice in 31 countries    - - Worst practice in 31 countries



## Migration et Education

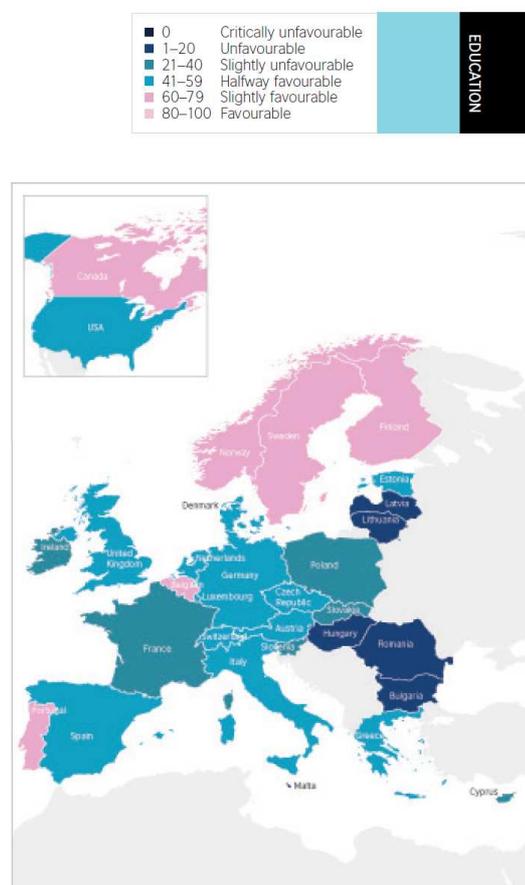
Pour la politique de l'Éducation, les indicateurs abordent les thèmes suivants :

- ▶ l'accès à l'éducation : est-ce que tous les enfants, avec ou sans statut légal, ont le même accès à l'éducation ?
- ▶ les besoins spécifiques : des mesures répondent-elles aux besoins des élèves issus de l'immigration, de leurs parents et professeurs ?

- ▶ les nouvelles opportunités : est-ce que tous les élèves bénéficient d'opportunités telles que l'apprentissage des langues issues de l'immigration, de l'ouverture aux cultures ?
- ▶ l'éducation interculturelle pour tous : est-ce que tous les élèves et professeurs sont soutenus pour travailler ensemble dans une société diversifiée ?

En matière de politique de l'éducation, la Belgique se place au troisième rang :

Rank	Country	MIPEX% III
1	Sweden	77
2	Canada	71
3	Belgium	66
4	Finland	63
	Norway	63
	Portugal	63
7	United Kingdom	58
8	USA	55
9	Luxembourg	52
10	Denmark	51
	Netherlands	51
12	Estonia	50
13	Spain	48
14	Switzerland	45
15	Austria	44
	Czech Republic	44
17	Germany	43
18	Greece	42
19	Italy	41
	<i>EU Average</i>	<i>39</i>
20	Cyprus	33
21	France	29
	Poland	29
23	Ireland	25
24	Slovakia	24
	Slovenia	24
26	Romania	20
27	Latvia	17
	Lithuania	17
29	Malta	16
30	Bulgaria	15
31	Hungary	12



Les scores moyens par thèmes sont les suivants (les résultats sont légèrement plus élevés pour la Communauté flamande par rapport à la FWB) :

EDUCATION	MIPEX III %
ACCESS	68
TARGETTING NEEDS	70
NEW OPPORTUNITIES	63
INTERCULTURAL EDUCATION FOR ALL	63
<b>EDUCATION</b>	<b>66</b>

Des résultats plus détaillés sont disponibles sur le site <http://www.mipex.eu/> qui permet aussi de télécharger le rapport complet.

Le rapport pour la Belgique fait le constat général suivant :

*Les étudiants issus de l'immigration ont les mêmes droits d'accès et bénéficient de mesures ciblées mais ils sont toujours désavantagés par une faible mixité sociale.*

Le rapport précise :

*Les communautés flamande et française prennent conscience des différents problèmes rencontrés par les étudiants issus de la diversité et de commencer à y travailler. Tous les élèves peuvent apprendre certaines langues et cultures issues de l'immigration. Tous les nouveaux arrivants doivent recevoir une orientation ciblée et un soutien de qualité pour la langue d'enseignement, les écoles bénéficient de formation, de financement et guidance supplémentaires. Les données pourraient être systématiquement suivies et évaluées afin d'améliorer la mise en œuvre. Bien que tous aient les mêmes possibilités d'éducation selon la loi, les élèves économiquement défavorisés ne reçoivent pas suffisamment de soutien et finissent dans les écoles sous performantes, avec des étudiants de même condition sociale et avec peu d'enseignants issus de l'immigration. Les deux communautés ont besoin de politiques de diversité fondées sur des preuves (evidence-based policies) pour l'inscription, le recrutement et la participation des parents (comme, par exemple, dans les pays nordiques, DE, UK).*

## 5. La conférence d'EUNEC

### 5.1. La contribution de la FWB<sup>67</sup>

#### Migration & Education

#### Fédération Wallonie Bruxelles de Belgique

15-17 octobre 2012 Larnaca

- ▶ *Quel est le rôle de l'école, des enseignants quant à l'accueil et la scolarisation de chaque enfant, les enfants autochtones, les jeunes immigrés du 1ère ou 2ème génération ?*
- ▶ *Quel est le rôle des instances proches de l'école ?*
- ▶ *Quelle responsabilité de chaque adulte que nous sommes ?*
- ▶ *Comment promouvoir une responsabilisation collective ? une articulation des rôles de chacun ?*
- ▶ *Quelle est notre culture scolaire ? comment évolue-t-elle ? Quelle place donner à la différence de l'autre ? Quel socle de valeurs communes construire et défendre ?*
- ▶ ...

---

<sup>67</sup> Différents Pays participants à la conférence ont fourni un document précisant l'état de la question au niveau national (ou communautaires dans le cas de la Belgique). Ces documents sont disponibles sur le site d'EUNEC [www.eunec.eu](http://www.eunec.eu)

Le document pour la FWB a été rédigé par Marianne Tilot, attachée au cabinet de Madame la Ministre Marie-Dominique Simonet qui a participé à la conférence avec JP Malarme, chargé de mission au Cef et membre du Comité exécutif d'EUNEC.

La problématique est complexe parce que les acteurs sont multiples, les enjeux politiques et éthiques sont importants.

La problématique est d'autant plus sensible en Fédération Wallonie Bruxelles puisque les résultats des enquêtes internationales confirment successivement les piètres résultats de notre Fédération en matière de performances scolaires des enfants issus de l'immigration. Même si les résultats de 2009 par rapport à ceux de 2006 montrent une amélioration sensible. Les indicateurs de l'enseignement font état eux aussi de résultats scolaires différents selon le pays de naissance de l'élève, la langue parlée à la maison notamment.

Le dossier est sensible aussi parce qu'il touche aux flux migratoires et à la politique d'immigration évoquée dans le Livre vert européen<sup>68</sup>, mais aussi au chômage et à l'emploi en même temps qu'à l'école dans ses missions d'éducation et d'émancipation sociale. (Voir les quatre objectifs du décret Missions).

Le dossier est d'autant plus sensible qu'il a tendance à prendre une réelle extension en Fédération Wallonie Bruxelles de Belgique et plus particulièrement dans les grandes villes : Bruxelles bien sûr, mais bien d'autres aussi.

Cela étant dit, ne perdons pas de vue que la mobilité migratoire est un phénomène historique constant et qu'en le prenant en compte, nous rentrons dans une pratique win win par laquelle l'ouverture d'esprit profite à chacun. C'est en développant des savoirs sur le monde et les langues que nous évacuerons des stéréotypes.

---

<sup>68</sup> Livre vert de la Commission du 3 juillet 2008 intitulé *Migration et mobilité: enjeux et opportunités pour les systèmes éducatifs européens*

Le texte intégral est repris au chapitre 2 du présent document.

## Références légales internationales, belges et FWB

La Belgique, par sa loi du 25 novembre 1991 portant approbation de la Convention relative aux droits de l'enfant (adoptée à New York le 20 novembre 1989) ainsi que par sa loi du 26 juin 1953 portant approbation de la Convention internationale relative au statut des réfugiés (signée à Genève le 28 juillet 1951), a clairement montré son intention de faire bénéficier tout enfant en âge de scolarité d'un enseignement adapté à ses besoins.

Par la suite, le décret Missions du 24 juillet 1997 prévoit qu'un des objectifs généraux de l'enseignement en FWB est de préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures.

Et, le décret du 30 juin 1998 met en œuvre le système des discriminations positives visant à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale, qu'ils soient ou non en séjour légal sur le territoire.

Au niveau européen, sont construites une série de recommandations quant à la scolarisation des migrants. Je citerai ici la directive du Conseil européen du 25 juillet 1977 visant à la scolarisation des enfants des travailleurs migrants et la résolution récente du Parlement européen du 2 avril 2009 sur l'éducation des enfants des migrants<sup>69</sup> qui s'appuie sur le livre vert cité plus haut.

### Dispositifs mis en œuvre en Fédération Wallonie Bruxelles

Ces textes ont inspiré plusieurs dispositifs chez nous en Fédération Wallonie-Bruxelles. Je m'arrêterai sur les classes passerelles /DASPA, l'ALE ou « Adaptation

à la langue de l'enseignement » et le programme « Langues et cultures d'origine » (LCO ou ELCO à la française) que nous venons de rebaptiser en FWB, « Ouverture aux langues et aux cultures » (OLC).

#### 1. Les classes passerelles ou DASPA

En 2001, un décret visant à l'insertion des élèves primo-arrivants dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française, adaptait l'enseignement aux spécificités des élèves primo-arrivants. Le législateur avait aussi précisé que, ne pas prendre en compte ces enfants et ces adolescents, ce serait également pénaliser les écoles qui les accueillent et, à travers elles, les autres élèves de ces écoles. C'est ainsi qu'en 2001, sont nées les classes passerelles permettant aux élèves primo-arrivants de profiter d'un apprentissage « passerelle » entre la scolarité précédant leur arrivée en Belgique – dans certains cas leur absence de scolarité – et la scolarité dans une classe d'âge, avec un focus, vous l'imaginez, sur la langue française, en tant que langue de l'enseignement.

Les classes passerelles étaient mises en place dans les écoles à proximité des centres d'accueil et dans un certain nombre d'écoles dans la région de Bruxelles-Capitale.

En 10 ans, l'accueil et la scolarisation des enfants et des jeunes migrants ont changé de visage, nous nous sommes donc attelés, avec les acteurs de terrain, dont nombreux sont présents aujourd'hui dans cette salle, à faire évoluer le dispositif classes passerelles. Le dispositif aujourd'hui s'appelle DASPA.

Le 18 mai 2012, le décret DASPA a été approuvé au Parlement à l'unanimité.

Le 19 juillet 2012, Le Gouvernement octroyait 74 DASPA (fondamental et secondaire), soit 9 de plus que l'année précédente.

Le concept de DASPA ou Dispositif d'Accueil et de Scolarisation des Primo-Arrivants vise à insister sur la responsabilité collective de l'équipe pédagogique de l'établissement qui bénéficie d'un encadrement

<sup>69</sup> Le document est repris intégralement au chapitre 2 du présent document

supplémentaire pour l'accueil et la scolarisation des jeunes primo-arrivants. Cette responsabilité collective suppose une prise d'autonomie collective d'aménagement du dispositif au sein du projet d'établissement. En effet, le DASPA est bien plus une structure qu'un groupe-classe constitué et il revêtira des aspects variés, selon les situations, les initiatives des communautés éducatives et les ressources humaines disponibles.

Les bénéficiaires du dispositif sont toutes les personnes en âge de scolarisation, arrivés en Belgique depuis moins d'une année, et qui soit se trouvent en procédure de demande de reconnaissance de la qualité de réfugié, soit sont ressortissants d'un pays bénéficiaire de l'aide au développement repris dans la liste établie par le Comité d'aide au développement de l'OCDE, en vigueur au moment de son application, soit sont apatrides. Par ailleurs, le nouveau décret prévoit qu'en secondaire, tout élève étranger ou adopté, qui ne connaît pas suffisamment la langue française pour s'adapter avec succès aux activités de sa classe, peut également bénéficier du DASPA, à l'instar du dispositif ALE en primaire. J'y reviendrai.

La formation en cours de carrière et l'encadrement pédagogique des enseignants concernés est renforcée. Le succès de l'intégration scolaire des élèves primo-arrivants dépend des moyens que le Gouvernement y affecte mais aussi du professionnalisme des enseignants en charge de ces élèves. La prise en compte de l'hétérogénéité des profils des élèves, la maîtrise de la didactique FLE (français langue étrangère), l'accueil aussi des élèves qui n'ont jamais été scolarisés, ... Ce sont là autant de défis pour l'enseignant DASPA. C'est pourquoi le nouveau décret vient préciser les modalités des formations en cours de carrière et les compétences spécifiques à atteindre dans un DASPA.

Par ailleurs, une réflexion est en cours à propos de la construction d'une sorte de « Référentiel FLE » pour donner aux enseignants des balises et repères relatifs aux étapes d'apprentissage propres aux élèves dont le français n'est pas la langue maternelle. Un double public est la cible de cette

brochure : les élèves allophones et les élèves francophones vulnérables. En effet, les experts et les acteurs de terrain s'accordent pour dire qu'un élève qui ne parle pas du tout la langue requiert une attention pédagogique différente d'un élève par rapport à un élève qui parle le français mais qui ne le maîtrise pas suffisamment pour profiter au mieux des apprentissages scolaires.

### 2. Le dispositif ALE pour le primaire

Un cours d'adaptation à la langue de l'enseignement peut être organisé au profit d'élèves étrangers :

1° dont la langue maternelle ou usuelle diffère de la langue de l'enseignement;

2° qui fréquentent l'enseignement primaire en Communauté française depuis moins de trois années complètes et ne connaissent pas suffisamment la langue de l'enseignement pour s'adapter avec succès aux activités de la classe dans laquelle ils sont inscrits.

Les écoles se voient octroyer un nombre de périodes ALE en fonction du nombre d'élèves entrant dans cette définition ; libre à l'école de convenir de la manière dont ces périodes seront utilisées, de les mutualiser avec celle du DASPA pour en faire des dispositifs complémentaires.

### 3. LCO Langues et cultures d'origine – OLC ouverture aux langues et aux cultures

Il s'agit de partenariats entre la Communauté Française et des pays dont l'immigration vers la Belgique est importante.

Les pays partenaires OLC sont au nombre de 8 aujourd'hui : l'Espagne, le Portugal, l'Italie et le Maroc, la Grèce, la Turquie, la Roumanie. En 2011, c'est au tour de la République Populaire de Chine. Des conventions sont en projet avec d'autres pays, la Pologne notamment.

Actuellement, près de 240 établissements scolaires sont inscrits dans ce programme, de l'école maternelle à la fin du secondaire.

Le programme d'ouverture aux langues et aux cultures (OLC) qui succède au programme de langue et culture d'origine (LCO) prend son origine dans la Directive de la CEE (25.07.1977) citée plus en avant.

Les objectifs de cette directive étaient non seulement de viser une scolarisation réussie mais aussi le maintien du lien avec le pays d'origine car on pensait encore à l'époque que le retour au pays faisait partie des projets familiaux : la connaissance de la langue et de la culture étaient nécessaires pour la réinsertion.

Le pays d'accueil est devenu, dans une large mesure, le pays du choix de vivre.

Il s'est agi dès lors de faciliter l'accueil, l'insertion et l'intégration de toutes celles et de tous ceux qui ont décidé de se fixer dans le pays d'accueil et d'organiser le vivre-ensemble.

Actuellement, ce programme ne vise plus seulement les enfants issus de l'immigration mais tous les élèves inscrits dans les écoles de la Fédération Wallonie-Bruxelles, de la maternelle à la fin du secondaire.

En 2012, nous avons changé le nom de ce programme : de LCO soit langues et cultures d'origine à OLC soit Ouverture aux langues et aux cultures, pour mettre en évidence la démarche interculturelle que celui-ci sous-tend.

Il s'agit pour les équipes pédagogiques, les enseignants étrangers et belges impliqués dans ce programme de donner une place aux cultures et aux langues des différents élèves inscrits dans l'école. La présence d'un enseignant étranger dans les locaux d'une école de la Fwb, qui est invité à construire des cours, à participer à des événements organisés à l'école, incitent les élèves et leurs familles à parler de leur culture.

Un tel programme favorise la démarche de questionnement sur sa propre culture, sur celle du pays d'accueil et sur les multiples interactions entre elles.

S'il est entendu que le maintien ou la restauration de la langue première et de la culture d'origine permet à l'enfant de renforcer son identité, la confiance en soi et que l'apprentissage de langues étrangères est un atout pour les jeunes futures citoyens de notre pays, nous avons voulu insister aussi sur la dimension de dialogue entre les cultures.

L'école, à côté de la famille, est le terreau de la construction de notre identité, il importe de promouvoir un espace de rencontre de la différence, de dialogue.

Nous sommes chacun à la croisée de cultures différentes, plus ou moins marquées dans notre histoire personnelle.

Amin Maalouf dénonce les identités meurtrières, nous souhaitons qu'elles soient fécondes grâce à une démarche interculturelle chez enfants dès le plus jeune âge.

#### *Organisation des cours OLC :*

Ces enseignants issus de nos pays partenaires assurent 2 types de cours dans les écoles de la Fédération Wallonie-Bruxelles :

- ▶ Le cours d'ouverture aux langues et aux cultures donné durant le cursus scolaire.  
Il s'adresse à tous les enfants issus d'une même classe et est assuré en français par le professeur OLC et l'enseignant belge.
- ▶ Le cours de langue, en semaine, après l'école.  
Il est facultatif et s'adresse à tous les enfants dont les parents en ont fait la demande.

Ces cours donnés dans le cadre du programme d'ouverture aux langues et aux cultures sont totalement gratuits pour les enfants.

Les pays désignent, rémunèrent et accompagnent pédagogiquement des enseignants.

La Fédération Wallonie-Bruxelles organise des formations qui les aideront à connaître le système scolaire belge francophone ainsi que les pratiques pédagogiques en vigueur.

## **5.2. Le rapport de la conférence**

*To be completed*

### **5.3. Les statements d'EUNEC**

STATEMENTS on 'Migration and education'

EUNEC Conference

Larnaca, 15-17 October 2012

#### **EUNEC**

EUNEC is the network of education councils in the European Union. EUNEC brings together the expertise of advisory bodies and of the stakeholders and experts who are involved in the national/regional advisory processes. These advisory bodies give advice to the governments of the different European countries in the field of education and training.

#### **Scope and working method**

EUNEC discussed the new challenges for migration and education, together with experts and representatives of stakeholders from the member countries. The European councils gathered in Larnaca, from the 15th - 17th October 2012. Olympia Stylianou, secretary general of the Cyprus Ministry of Education and Culture, welcomed about fifty participants, coming from 14 European countries and from Québec.

EUNEC formulated critical remarks and statements on this issue. EUNEC wants to disseminate these statements pro-actively to the European Commission, the European Parliament and relevant DGs. EUNEC also wants to promote actions by its members at national/regional level. These critical remarks and statements can contribute to the national advisory opinions of education councils. They should lead to reflection and action by relevant stakeholders in the field of education and training, such as providers of education, teacher trade unions, social partners and experts in the field of education and training.

#### **STATEMENTS ON MIGRATION AND EDUCATION**

Migration and diversity: changing concept, new challenges

European countries have moved away from the seemingly culturally homogeneous places they once considered themselves to be. Schools no longer have to deal with homogeneous migrant minorities. Migrant pupils come from all over the world and migration patterns are rapidly changing. Moreover, education has to cope with the reality of mobile migration: people do not move from one country to another intending to stay there for the rest of their lives; they often move again several times.

This has fundamentally changed everything in society. We have to move away from the concept of diversity in society, and thus in the classroom, to the concept of 'super-diverse societies' and classrooms. This shift has to be reflected in education policies. The challenge for education is how to deal effectively with students from 'super-diverse' backgrounds and turn diversity into educational success.

The theme of migration and education not only concerns immigration but also emigration. We need bilateral policies that share responsibilities between the host country and the country of origin. We need

to find ways of cooperating and building partnerships that benefit all.

### The policy level

#### *General policies, targeted measures?*

At the EU level, all the issues related to education and migration are set within the larger framework of targets intended for the general population. Commonly, migrant pupils do not achieve the performance of their native peers. This creates an unequal situation, and a risk to the promotion of social cohesion. That is why the EU has developed initiatives in order to try to bridge the gap.<sup>70,71,72</sup>

General education policies do matter: MIPEX III shows that achievements for migrants are related to achievements for natives<sup>73</sup>.

We may be thinking too much about migrant specific education and not enough about general education. In the challenges related to the education of migrant pupils, the socio-economic status is a central factor, next to other factors, such as language and age at arrival. General policies on inclusive education can give rise to good targeted measures for migrant education. Policy measures that are working for disadvantaged pupils in general also work for pupils from a migrant background, for example, avoiding early tracking and establishing flexible pathways.

<sup>70</sup> Green paper on migration and mobility: challenges and opportunities for EU education systems, European Commission, 3 July 2008

<sup>71</sup> Council conclusions on the education of children with a migrant background, Education, Youth and Culture Council, 26 November 2009

<sup>72</sup> SIRIUS, European policy network on the education of children and young people with a migrant background

<sup>73</sup> MIPEX (Migrant integration policy index) III, produced as part of the project: Outcomes for Policy Change, co-financed by the European Fund for Integration of Third-Country Nationals

Targeted policy measures for migrants should not be the only answer to the challenges of migrant education, although they are needed to complement the general policies, for instance in the case of newly arrived migrant pupils.

#### *Partnerships*

MIPEX reveals that education is an 'area of weakness' in the wider field of migration policies, and that policies related to migration are not linked, and not coherent.<sup>74</sup>

Education policy will have to be more aligned with social policy; a shared responsibility for improved provision. There is a need for an overall policy including all relevant policy domains: employment, health, housing, welfare, integration. The case of ACIDI<sup>75</sup> in Portugal offers a good example of how a national plan can help mobilize each Ministry to put the integration of migrants on the agenda. Coherence within policies will facilitate the creation of a capital of trust between the country and the migrant. This will help to create a consensus, and an awareness of the fact that migration does not have to be associated with problems.

At an international level, MIPEX can be used to enhance the understanding of differences and similarities between policies related to migration.

#### *Participation*

In the preparation of balanced policies, all stakeholders have to have their say, with an important role for the pedagogical teams who work in the field. It is also essential to get migrants involved in the way forward and to consult migrant organizations. Currently this involvement is not often

<sup>74</sup> MIPEX (Migrant integration policy index) III

<sup>75</sup> ACIDI, Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural, Portugal

the case: MIPEX shows that there are in Europe only a few consultation bodies for migrants, and if there are, they come and go and are not a permanent feature.<sup>76</sup>

### *Importance of research*

The evidence base in the field of migrant education policies needs to be constantly updated. There is a need for continued research in following the educational paths of students from a migrant background and in evaluating the effectiveness of policy measures and initiatives. Schools have to be involved as more active partners in contributing to this research.

### School and class level

#### *The curriculum*

Difficulties of migrants are initially lined to ignorance of the language of instruction and of the school culture of the host country. The best response to these difficulties, beyond temporary specific devices to improve the language of instruction, is to develop intercultural education, which is an opportunity for all pupils, migrants and natives. Intercultural education has to do with how to learn to live together in a democratic and pluralistic society. This intercultural education has to be more than just a subject in the curriculum; it has to be evidenced in whole school policy and practice. It is important to monitor and evaluate the school's ethos and the curriculum in order to check that they reflect the idea of valuing diversity and confronting prejudices and stereotypes.

The views of all those who work with migrant pupils should be taken into account, in the school and in the community, from teachers to cleaning staff, from parents to socio-cultural organizations. Intercultural

dialogue is necessary with all the partners in the school and outside the school.

### *Teachers are crucial*

The teacher remains an important catalyst for migrant students' academic success, regardless of often challenging economic conditions. Educating teachers for diversity has to be an important element in initial teacher education and in continuing professional development. Such an investment should ensure that teachers make a positive impact no matter what the general and targeted education policies are.

In order to be able to respond to the challenges of education and migration, teachers need to have intercultural competences which will enable them to manage diversity. However, competences are not sufficient; the attitude of the teacher is a critical condition for success. It is very important that the teacher believes in the 'teachability' of each pupil, as this has an enormous impact on the pupil's self-belief and can reduce any sense of futility. If the teacher sees diversity as an asset rather than a problem, this will lead to classroom practice that enhances the self-esteem of migrant pupils and empowers them.

It is not easy to deal pedagogically with the challenges of diversity and to translate this inclusive attitude into effective classroom practice. It is important in this respect, to use the socio-cultural context of the pupil as a starting point and to explore different, innovative ways of teaching, such as using team-teaching in bigger class groups and engaging the pupils through more interactive, cooperative and problem solving learning.

A commitment to educating teachers for diversity is essential. Teacher education should focus on developing teachers as 'transformative intellectuals' who will employ pedagogies to improve the learning of all pupils, including the typically underserved ones, such as migrants. The professional identity of these teachers is based on strong cultural self-awareness; these teachers consciously consider how

---

<sup>76</sup> MIPEX (Migrant integration policy index) III

their everyday actions might counteract social inequalities.

There is also a need for incentives so that the best trained teachers can be employed in the most challenging schools.

### Multilingualism

In a European, international context, multilingualism is seen as an asset. In the case of migrants, their multilingualism is seen as a problem.

As long as education for migrants focuses only on the knowledge of the host language and neglects to view the multilingual repertoires of migrants as an asset, integration policies are doomed to fail. Withdrawing migrant pupils from the class group in order to bring them to the level of language proficiency the host country has decided to be the norm, can lead to stigmatization. Instead, the plurilingual repertoires of these pupils can be exploited as didactical capital for learning. Attention to the mother tongue and culture will reinforce the identity of migrant pupils and enhance their self-confidence.

Education policies for migrant pupils should not focus exclusively on the proficiency of the language of the host country, but go deeper, and work at the level of identity development of those who often have to cope not only with different languages, but also with different social and cultural worlds.

### Diversity is an asset

Although there is agreement that society should strive for desegregation, it is acknowledged that, in certain circumstances such as in big cities, there will be segregation, leading, to a certain extent, to 'black' schools. However, it is important that there is commitment to providing the highest possible quality

of education for all pupils, whether in segregated or in integrated schools.

In order to reach this level of consistency in the quality of education, a shift in thinking is needed. Our fundamental view about diversity and education denies diversity as a starting point; diversity is recognized, but only as a condition to adaptation. Diversity is thus devalued and seen as a problem, a deviation. It is crucial that we move away from this deficit approach which often promotes the implementation of compensatory programmes and segregation measures at schools. Instead, we have to work towards a consensus in society where diversity and migration are not automatically seen as a problem, but rather as an asset.

Finally, it is important to acknowledge and express our concern that, in times of economic and financial crisis, the most vulnerable groups should not suffer most.



Conseil de l'Éducation et de la Formation  
Boulevard Léopold II, 44  
1080 BRUXELLES

Editeur responsable : Manuel Dony

*Reproduction autorisée en mentionnant la source.*

Février 2013

Tél. : 02/413.26.21

FAX : 02/413.27.11

[cef@cfwb.be](mailto:cef@cfwb.be)

[www.cef.cfwb.be](http://www.cef.cfwb.be)