

# SIRIUS

**MODULE DE TRAVAIL 1 – Étude pays par pays**

**Analyse de la mise en œuvre des politiques  
par les agents de l'éducation nationale et autres parties  
prenantes**

**Par l'intermédiaire d'une collecte de données auprès de groupes de  
réflexion/discussion**

**Rapport comparatif**



**Module de travail 1 – ÉTUDE PAYS PAR PAYS**

**ANALYSE DE LA MISE EN ŒUVRE DES POLITIQUES  
PAR LES AGENTS DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET AUTRES PARTIES  
PRENANTES**

**PAR L'INTERMÉDIAIRE D'UNE COLLECTE DE DONNÉES AUPRÈS DE  
GROUPES DE RÉFLEXION/DISCUSSION**

**Rapport comparatif**

**Mai 2013**

**Rédigé par Claudia Koehler**

**european forum for migration studies (efms, Forum européen pour les  
études sur l'immigration)  
Institut de l'Université de Bamberg**

---

«The reproduction of all or part of this work, regardless of means, electronic or mechanical, is forbidden without the written consent of the authors and the editor».

«SIRIUS is not responsible for the opinions expressed in this publication».

## Sommaire

### Introduction

1.	Avis sur la stratégie de chaque pays concernant l'éducation des enfants issus de l'immigration ..	9
1.1	Stade de développement des politiques ciblées.....	9
1.2	Stratégie nationale d'éducation des enfants issus de l'immigration .....	10
1.2.1	Culture/philosophie sur laquelle s'appuie la stratégie nationale.....	10
1.2.2	Structure et financement de la stratégie nationale.....	11
1.2.3	Culture/philosophie sur laquelle s'appuie la stratégie nationale.....	12
1.2.4	Difficultés de mise en œuvre de la stratégie nationale .....	13
1.3	Impact de la crise financière sur les stratégies concernant l'éducation des enfants issus de l'immigration .....	13
2	Opinions concernant la mise en pratique des Conclusions du Conseil sur l'éducation des enfants issus de l'immigration .....	15
2.1	Qualité générale du système scolaire .....	17
2.1.1	Qualité de l'enseignement à l'école .....	20
2.1.2	Progression au sein du système scolaire et perméabilité des parcours éducatifs.....	20
2.1.3	Ségrégation entre les écoles.....	21
2.1.4	Solutions possibles .....	22
2.2	Diversité dans les écoles .....	23
2.2.1	Qualité de l'enseignement à l'école .....	26
2.1.3	Progression au sein du système scolaire et perméabilité des parcours éducatifs.....	26
2.1.4	Ségrégation entre les écoles.....	27
2.1.5	Solutions possibles .....	28
2.3	Mesures ciblées en faveur des élèves issus de l'immigration.....	29
2.3.1	Soutien scolaire pour un apprentissage personnalisé et un soutien individuel destiné avant tout aux élèves immigrés en difficulté scolaire et handicapés .....	32
2.3.2	Acquisition de la langue .....	32
2.3.3	Partenariat entre l'école et les communautés de migrants et communication avec les parents d'élèves immigrés.....	33
2.3.4	Solutions possibles .....	33

2.4.	Gouvernance et prise en compte systématique .....	35
2.4.1	Prise en compte des besoins des élèves immigrés dans plusieurs aspects de la vie et pas seulement à l'école.....	38
2.4.2	Suivi des performances scolaires et des diplômes obtenus par des groupes spécifiques 38	
2.4.3	Adéquation du système éducatif et conséquences pour les enfants issus de l'immigration 38	
3.	Objectifs de la Stratégie Europe 2020 et du cadre stratégique Éducation et formation 2020 .....	39
3.1	Indicateurs nationaux concernant les objectifs des stratégies EU 2020 et ET 2020 .....	40
	Indicateur .....	42
	Objectifs de la stratégie Europe 2020 et du cadre stratégique ET 2020 .....	42
	Espagne.....	42
	Belgique (Flandre).....	42
	Italie .....	42
	Allemagne.....	42
3.2	Avis sur la mise en œuvre des objectifs des stratégies EU 2020 et ET 2020 .....	43
3.2.1	Mesures permettant d'atteindre les objectifs concernant l'éducation au stade de la petite enfance .....	43
3.2.2	Mesures permettant d'atteindre les objectifs concernant l'enseignement secondaire ....	44
3.2.3	Mesures permettant d'atteindre les objectifs concernant l'enseignement supérieur.....	46
3.2.4	Mesures permettant d'atteindre les objectifs concernant la formation tout au long de la vie 46	
3.2.5	Statistiques actuelles sur l'éducation en Croatie, Lettonie, Lituanie et Espagne (Catalogne) .....	47
3.2.6	Avancement du débat public concernant les objectifs des stratégies EU 2020 et ET 2020 en Croatie, Lettonie, Lituanie et Espagne (Catalogne) .....	48
4.	Avis concernant la possible contribution du réseau SIRIUS auprès des parties prenantes.....	49
5.	Questions finales.....	50
	Annexes	

## Tableaux

<i>Tableau 1: Qualité générale du système scolaire - Difficultés .....</i>	17
<i>Tableau 2: Qualité générale du système scolaire – Expérience / points forts.....</i>	18
<i>Tableau 3: Qualité générale du système scolaire – Besoin d'apprendre et d'échanger.....</i>	19
<i>Tableau 4: Diversité dans les écoles – Difficultés.....</i>	23
<i>Tableau 5: Diversité dans les écoles – Expérience / points forts .....</i>	24
<i>Tableau 6: Diversité dans les écoles – Besoin d'apprendre et d'échanger.....</i>	25
<i>Tableau 7: Mesures ciblées en faveur des élèves issus de l'immigration – Difficultés .....</i>	29
<i>Tableau 8: Mesures ciblées en faveur des élèves issus de l'immigration – Expérience / points forts.</i>	30
<i>Tableau 9: Mesures ciblées en faveur des élèves issus de l'immigration – Besoin d'apprendre et d'échanger.....</i>	31
<i>Tableau 10: Gouvernance et prise en compte systématique – Difficultés .....</i>	35
<i>Tableau 11: Gouvernance et prise en compte systématique – Expérience / points forts.....</i>	36
<i>Tableau 12: Gouvernance et prise en compte systématique – Besoin d'apprendre et d'échanger.....</i>	37
<i>Tableau 13: Indicateurs nationaux concernant les objectifs de la Stratégie Europe 2020 et du cadre stratégique Éducation et formation 2020.....</i>	41

## INTRODUCTION

Le réseau SIRIUS a pour mission de promouvoir des améliorations dans l'élaboration et la mise en œuvre de politiques au sujet de l'éducation des enfants issus de l'immigration au sein de l'UE.

À cette fin, SIRIUS souhaite entendre les principaux agents et parties prenantes impliqués dans l'élaboration et la mise en œuvre des politiques sur l'éducation des enfants immigrés dans chaque pays. Sur la base de leurs analyses, leurs avis et leurs attentes, SIRIUS a pour objectif de dresser le tableau actuel de la situation et d'identifier les principales tendances, les défis à relever ainsi que les difficultés et les succès déjà rencontrés dans la mise en œuvre de ces politiques.

SIRIUS s'intéresse à l'ensemble du système éducatif, de la maternelle au secondaire en passant par les formations professionnelles et l'enseignement supérieur. Son travail porte également sur la mise en œuvre de chaque politique plus que sur les processus d'élaboration de politiques en eux-mêmes.

Le module de travail n° 1 de SIRIUS consistait à inviter les partenaires nationaux à évaluer la façon dont ces sujets sont perçus, en créant des groupes de réflexion dans leurs pays respectifs, puis en analysant les résultats et en rédigeant un rapport d'envergure nationale. Nous avons analysé ces rapports nationaux, sur lesquels le présent rapport comparatif est fondé.

Les principales questions examinées par les groupes de réflexion concernaient l'avis des agents et partenaires sur les sujets suivants :

- la stratégie nationale d'éducation des enfants issus de l'immigration,
- la mise en œuvre par le pays des « **Conclusions du Conseil sur l'éducation des enfants issus de l'immigration** »,
- la mise en œuvre par le pays de la Stratégie Europe 2020 et des objectifs du cadre stratégique Éducation et formation 2020,
- l'apport du réseau SIRIUS dans le cadre de leur travail.

Chaque pays devait réunir un groupe de réflexion ou de discussion. Dans certains pays, pour des raisons de temps et de distance, il était plus pratique de réaliser des entretiens, de faire circuler des questionnaires ou d'employer plusieurs méthodes à la fois. Pour simplifier les choses, la présente analyse des résultats emploiera uniquement le terme de « groupes de réflexion », quelle que soit la méthode utilisée, et appellera toute personne interrogée « membre du groupe de réflexion ». Le détail des méthodes employées est disponible dans les rapports nationaux soumis par l'Allemagne, la Belgique (Flandre), la Croatie, l'Espagne (Catalogne), l'Estonie, la Grèce, l'Italie, la Lettonie, la Lituanie et les Pays-Bas.

Les groupes de réflexion (ou le groupe interrogé à l'aide d'une autre méthode) étaient composés de 7 à 8 personnes correspondant à l'un des profils suivants :

- Décideurs au niveau national ou fédéral, généralement les responsables des questions d'intégration au ministère de l'Éducation,



- Décideurs au niveau local/municipal, comme le personnel des services pour l'intégration ou l'éducation. L'objectif était de solliciter des responsables véritablement impliqués dans les prises de décision.
- Chercheurs spécialisés dans les questions d'immigration et d'éducation,
- Représentants d'ONG travaillant avec les enfants issus de l'immigration,
- Chefs d'établissements du primaire et du secondaire,
- Figures d'autorité dans les communautés immigrées/constituant une minorité (représentant les jeunes et les moins jeunes).

Le principal objet des rapports nationaux était de recueillir les impressions des membres des groupes de réflexion. Toutefois, les partenaires nationaux qui ont rédigé ces rapports se sont appuyés sur leurs connaissances au sujet de l'éducation des immigrés afin de donner plus de contexte et de détails.

Le présent rapport se veut une synthèse des dix rapports susmentionnés (soumis par l'Allemagne, la Belgique (Flandre), la Croatie, l'Espagne (Catalogne), l'Estonie, la Grèce, l'Italie, la Lettonie, la Lituanie et les Pays-Bas). Il présente une réflexion sur les avis exprimés par des experts.

Nous commencerons par analyser les avis concernant la stratégie de chaque pays vis-à-vis de l'éducation des enfants issus de l'immigration. Nous discuterons ensuite des différentes opinions sur la mise en œuvre des conclusions du Conseil sur l'éducation des enfants issus de l'immigrations, puis de celle de la Stratégie Europe 2020 et des objectifs du cadre stratégique Éducation et formation 2020. Nous examinerons ensuite les possibles contributions du réseau SIRIUS telles qu'elles ont été suggérées par les parties intéressées de chaque pays. En conclusion, nous énoncerons une série de questions visant à orienter les futures activités du réseau.

## **1. Avis sur la stratégie de chaque pays concernant l'éducation des enfants issus de l'immigration**

### ***1.1 Stade de développement des politiques ciblées***

Le stade de développement des politiques ciblées concernant l'éducation des immigrés diffère considérablement d'un pays européen à l'autre. Parmi les pays du réseau SIRIUS qui ont formé des groupes de réflexion, cinq ont déclaré avoir atteint un stade avancé (A) et cinq autres n'en être qu'aux prémices de l'élaboration de politiques ciblées concernant l'éducation des immigrés (B). Le groupe A comprend l'**Italie**, les **Pays-Bas**, la **Belgique (Flandre)**, la **Grèce** et l'**Allemagne**. Le groupe B rassemble la **Lettonie**, l'**Estonie**, la **Lituanie**, la **Croatie** et l'**Espagne (Catalogne)**.

En **Estonie**, on recense plusieurs initiatives visant à améliorer la situation des étudiants récemment immigrés, mais on ne peut pas les considérer comme des politiques ayant une vaste portée. Nombre de ces initiatives sont limitées à un projet spécifique et le taux d'immigration en Estonie demeure très bas. En ce qui concerne les écoles russes, des politiques nationales ciblées existent, mais elles mettent l'accent sur l'élargissement du

nombre de matières enseignées en estonien. Les membres du groupe de réflexion n'ont pas le sentiment que les autres pays du réseau SIRIUS pourraient tirer parti de ces expériences. Du fait que la **Croatie** reçoit une immigration assez faible, l'éducation des enfants issus de l'immigration n'est pas traitée comme une question prioritaire. Une nouvelle loi concernant les étrangers a été introduite en février 2013 et plusieurs activités débutent tout juste dans le cadre de divers projets.

On peut considérer que la **Lituanie** a atteint un stade avancé dans l'élaboration de mesures ciblées pour les enfants issus de minorités, principalement par le biais de la mise en place d'une éducation bilingue. Toutefois, dans le domaine de l'éducation des immigrés, la Lituanie n'en est qu'à un stade très précoce.

## ***1.2 Stratégie nationale d'éducation des enfants issus de l'immigration***

Le présent chapitre s'intéresse aux stratégies des pays participants concernant l'éducation des enfants issus de l'immigration. Les opinions des membres des groupes de réflexion à ce sujet sont organisées autour des thèmes suivants : Culture/philosophie sur laquelle la stratégie s'appuie ; Structure et financement de la stratégie nationale ; Aspects prioritaires et Difficultés de mise en œuvre de la stratégie nationale.

### **1.2.1 Culture/philosophie sur laquelle s'appuie la stratégie nationale**

Dans tous les pays étudiés, la stratégie globale concernant l'éducation des élèves issus de l'immigration est, théoriquement, une approche interculturelle<sup>1</sup>. Toutefois, dans plusieurs cas, notamment en **Croatie, Italie, Grèce** et **Allemagne**, cette stratégie existe surtout en théorie mais n'est pas réellement mise en pratique. Au jour le jour, dans les écoles, ces pays observent un manque de compréhension de ce qu'est la diversité et leur tendance à l'assimilation empêche la mise en place efficace d'un système éducatif interculturel.

En **Lituanie** et en **Croatie**, aucune stratégie n'est encore au point à l'échelle nationale en termes d'éducation interculturelle. En **Lituanie**, cela est principalement dû au faible taux d'immigration du pays, tandis qu'en **Croatie**, cela s'explique par un manque d'intérêt de la part du ministère des Sciences, de l'Éducation et des Sports, qui est chargé de promouvoir l'intégration et l'éducation interculturelle. Toutefois, en **Lituanie**, on constate des efforts dans la prise en charge des élèves immigrés au cas par cas dans les écoles, ce qui est rendu plus facile par le nombre peu élevé d'immigrés que celles-ci accueillent. Les immigrés de langue russe ou polonaise inscrivent le plus souvent leurs enfants dans des écoles où

---

<sup>1</sup> « Une éducation interculturelle a pour objectif d'impliquer tous les élèves, qu'ils soient issus de l'immigration ou autochtones, dans des activités d'apprentissage communes, afin d'offrir une alternative aux activités ciblant uniquement les élèves issus de l'immigration. Le fait d'impliquer tous les enfants dans des activités liées aux différentes cultures des enfants immigrés permet de valoriser les acquis culturels et linguistiques des enfants issus de l'immigration. »

l'enseignement est dispensé dans leur langue maternelle, ce qui fait que ces enfants sont avant tout exposés à leur culture d'origine.

Plusieurs autres pays s'efforcent d'offrir une éducation interculturelle, mais rencontrent des difficultés concernant la ségrégation entre élèves autochtones et élèves issus de l'immigration dans les écoles. En effet, le soutien apporté aux élèves issus de l'immigration implique bien souvent qu'ils soient pris à part à l'occasion de cours de langue supplémentaires. Il arrive même qu'il leur soit proposé un programme d'enseignement individuel. D'autres causes de cette ségrégation scolaire sont le choix d'écoles et le découpage de la carte scolaire, puisque la ségrégation en matière de logement mène à la ségrégation entre les écoles. Ces pays ont généralement pour but de voir les élèves immigrés réintégrer ensuite le programme d'enseignement standard et d'éviter la concentration de ces élèves dans des écoles en difficulté, mais doivent souvent surmonter d'énormes obstacles pour y parvenir. Cela est particulièrement vrai dans le cas de l'**Italie** et de la **Grèce**.

### 1.2.2 Structure et financement de la stratégie nationale

La prise en charge des élèves issus de l'immigration dépend en grande partie du budget alloué pour cela par le gouvernement. Lorsqu'une école perçoit des fonds supplémentaires pour la prise en charge d'élèves issus de l'immigration, ces financements sont généralement utilisés pour embaucher du personnel supplémentaire, dispenser des cours de soutien et acquérir les supports pédagogiques nécessaires à l'accueil de ces élèves. Ainsi, les élèves immigrés sont moins perçus comme une charge pour l'école qui les accueille.

Il s'agit de la stratégie adoptée par la **Belgique (Flandre)**, l'**Estonie**, la **Lituanie** et les **Pays Bas**, sous des formes variées.

En **Estonie**, les écoles reçoivent des fonds supplémentaires destinés à la prise en charge des élèves issus de l'immigration. Un programme d'enseignement individuel est alors proposé lorsque cela s'avère nécessaire. La priorité devient donc d'apporter un soutien individuel aux élèves issus de l'immigration. Dans ces cas, on pourra cependant regretter l'absence de stratégie globale concernant la prise en charge des élèves issus de l'immigration. Les écoles sont demandeuses de directives claires de la part des autorités. L'enseignement de la langue aux élèves d'origine russe pose parfois des difficultés, car le cadre réglementaire ne prévoit pas l'attribution de fonds supplémentaires aux écoles pour leur prise en charge.

En **Lituanie**, le financement des écoles est géré au niveau national. Les écoles publiques enseignant dans une langue minoritaire reçoivent une dotation de 20 % supérieure pour la prise en charge d'élèves issus de minorités et une autre de 30 % supérieure destinée à la prise en charge des élèves issus de l'immigration, ce qui leur permet de mettre en œuvre les politiques suivantes : classes d'accueil, éducation bilingue, enseignement du lituanien langue seconde tout au long du cursus et enseignement dans la langue maternelle de l'élève. Toutefois, l'enseignement en langue maternelle n'est offert qu'en russe, biélorusse et

polonais, dans des écoles spécialisées dans l'accueil de ces minorités. Par ailleurs, ce pays n'a pas de politique nationale concernant l'enseignement en langue maternelle.

En **Belgique (Flandre)**, en vertu de la stratégie globale pour « l'égalité des chances », aucune mesure ne cible directement les élèves issus de l'immigration. Cependant, des cours spéciaux sont proposés afin que les enfants qui parlent peu ou ignorent totalement le flamand reçoivent une formation linguistique intensive d'un an. Au terme de cette période de formation, les enfants, accompagnés par le CLB (Centre de conseil aux élèves), visitent plusieurs écoles en l'espace de trois jours afin de découvrir le système d'éducation flamand et de choisir leur parcours scolaire. La politique d'« égalité des chances en matière d'éducation » (GOK) est un ensemble de mesures visant à ce que tous les élèves bénéficient des mêmes opportunités en matière d'éducation. À cette fin, des ressources financières supplémentaires sont accordées aux écoles en fonction de la proportion d'élèves issus de l'immigration qu'elles prennent en charge.

Les **Pays-Bas** ont adopté une stratégie de pondération similaire pour l'allocation du budget destiné aux élèves du primaire. Les critères actuels se concentrent sur le niveau d'éducation des parents, ce qui signifie que de nombreuses familles d'immigrés ont droit à des aides financières.

En outre, la **Belgique (Flandre)**, la **Grèce** et l'**Espagne** ont mis en place des classes d'accueil afin d'aider les élèves immigrés récemment arrivés dans ces pays.

En **Italie**, on constate un manque de réglementation au niveau national, qui génère des disparités en termes d'investissement dans les projets d'aide aux écoles et aux élèves issus de l'immigration.

### 1.2.3 Culture/philosophie sur laquelle s'appuie la stratégie nationale

Dans **tous les pays étudiés**, l'enseignement dispensé aux enfants issus de l'immigration est principalement axé sur l'acquisition réussie de la langue de leur pays d'accueil. Certains pays, tels que la **Lettonie** et la **Lituanie**, adoptent une approche bilingue qui consiste à intégrer la langue maternelle des élèves immigrés au processus éducatif. En **Lituanie**, cela s'applique principalement aux enfants de langue russe, biélorusse et polonaise.

Un autre aspect important réside dans la formation des enseignants afin qu'ils acquièrent des compétences interculturelles et maîtrisent les méthodes d'enseignement des langues (langue du pays d'accueil et langue du pays dont sont originaires les familles des élèves immigrés). La mise en œuvre de méthodes d'enseignement de bonne qualité, basées sur un contenu vraiment pertinent, représente un défi majeur pour **tous les pays étudiés**. Les **Pays-Bas**, tout comme les autres pays, ont l'intention de former les enseignants à la prise en charge de la diversité. Toutefois, les changements à grande échelle échouent souvent, principalement en raison de l'absence d'une stratégie nationale ciblée.

#### 1.2.4 Difficultés de mise en œuvre de la stratégie nationale

Les difficultés évoquées concernant la mise en pratique de la stratégie nationale d'éducation des enfants issus de l'immigration se rapportent principalement à un soutien linguistique insuffisant en raison d'un manque de ressources financières et de formation des enseignants. Cela est particulièrement vrai dans le cas de la **Grèce, l'Estonie, la Lituanie** et de la **Croatie**.

Parallèlement, dans bien des cas, la mise en œuvre de mesures interculturelles échoue en raison de l'absence d'une stratégie nationale. En **Grèce** par exemple, les programmes spécialement conçus pour les élèves issus de l'immigration ne peuvent pas être mis en pratique en raison d'un manque d'enseignants qualifiés et de financement. De même, en **Italie** et en **Estonie**, il faudrait davantage de soutien de la part du gouvernement et la mise au point d'une stratégie globale pour que les politiques existantes puissent être appliquées efficacement.

Comme nous l'avons déjà évoqué à la section 1.2.1, la ségrégation des élèves en fonction de leur origine (autochtones d'un côté, immigrés de l'autre) représente un autre défi majeur.<sup>2</sup> En **Grèce**, les élèves issus de l'immigration sont regroupés dans des écoles dites « interculturelles », tandis qu'en **Espagne**, les tentatives de déségrégation auraient échoué, d'après les personnes interrogées.

### 1.3 *Impact de la crise financière sur les stratégies concernant l'éducation des enfants issus de l'immigration*

À la lumière de la récente crise financière, qui continue de se faire sentir, nous devons évaluer l'ampleur et la nature de l'impact que cette crise a eu ou a encore sur les différentes stratégies d'éducation des enfants immigrés.

Les dix pays étudiés ressentent la crise financière différemment. Dans certains pays, elle n'a eu (1) aucun impact (**Estonie**), (2) un impact incertain (**Croatie, Pays-Bas, Allemagne**), (3) un impact spécifique sur les politiques concernant les enfants issus de l'immigration (**Italie, Lettonie, Lituanie, Espagne (Catalogne), Grèce**) ou (4) un impact qui se fera sentir à l'avenir (**Belgique (Flandre)**).

<sup>2</sup> « [...] 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. 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.

[...] 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. “

1) Dans le cas de l'**Estonie**, où le taux d'immigration est plutôt faible, la crise financière n'a eu aucun impact sur l'éducation des immigrés, mais elle a permis de faire évoluer les mentalités vis-à-vis des immigrants, puisqu'il est devenu clair que le pays avait besoin de travailleurs étrangers qualifiés.

2) Dans le cas de la **Croatie**, nous supposons que la crise financière peut être la cause de l'abandon de la mise en œuvre de politiques telles que l'embauche d'enseignants auxiliaires pour aider les élèves immigrés. Toutefois, cette supposition n'a été exprimée que par une seule des personnes interrogées. Dans le cas des **Pays-Bas**, les personnes travaillant dans le domaine de la recherche et sur le terrain considèrent que la modification du système de pondération des effectifs dans les classes<sup>3</sup> n'est autre qu'un outil de réduction des coûts, hypothèse que rejettent les personnes qui travaillent au ministère de l'Éducation, qui font valoir que les mesures d'austérité actuelles décidées par le gouvernement épargnent l'enseignement primaire et secondaire pour se concentrer sur l'enseignement supérieur. Nous avons reçu une réponse comparable de la part de l'**Allemagne**, dont les représentants du ministère ont nié tout impact de la crise financière, tandis que les représentants des personnes qui travaillent sur le terrain ont identifié un impact certain en termes de réduction des effectifs, qui ont débouché sur une baisse de la prise en charge de l'enseignement des langues maternelles des élèves immigrés.

3) Dans le cas de la **Lettonie**, les coupes budgétaires ont entraîné des suppressions de postes, alors que ceux-ci étaient nécessaires pour offrir aux élèves défavorisés un soutien individuel, notamment de la part de psychologues scolaires. Parallèlement, les initiatives d'éducation interculturelle financées par l'États ont ralenti. Toutefois, l'aide de l'UE (Programme-cadre de solidarité et de gestion des flux migratoires) a permis de poursuivre la conception de supports pédagogiques pour les élèves issus de l'immigration récente et de continuer à produire des outils pédagogiques destinés aux enfants récemment immigrés et à leurs parents.

De même, en **Lituanie**, les dispositions générales pour les ressortissants des pays tiers<sup>4</sup> ont été supprimées en raison de coupes dans le budget des écoles. En outre, certaines politiques, comme celle des classes de rattrapage, ont été suspendues, et les enfants issus de l'immigration sont inscrits délibérément dans des écoles dotées de fonds supplémentaires qui ont déjà mis en place des dispositifs de prise en charge des élèves issus de l'immigration, afin de réduire les frais des autres écoles. Toutefois, cette stratégie est considérée comme positive, car ces écoles ont, au moins dans une certaine mesure, de

---

<sup>3</sup> Au cours des dernières années, les effectifs ont augmenté dans les classes des écoles primaires. Par rapport aux autres pays du monde, les effectifs dans les classes néerlandaises sont assez importants. Cette augmentation des effectifs est due en partie à une modification du système de pondération en 2006, date à laquelle le niveau d'éducation des parents est devenu l'unique critère.

<sup>4</sup> On observe en particulier une suppression des dispositions générales d'aide aux ressortissants des pays tiers au sein de la Stratégie de régulation des mouvements migratoires économiques pour une Lituanie inscrite dans le monde, stratégie axée principalement sur le flux de migrants revenant en Lituanie plus que sur les ressortissants de pays tiers.

l'expérience en matière de prise en charge des élèves immigrés, alors que ce n'est pas le cas des autres écoles.

En **Italie**, les budgets des écoles ont été sévèrement réduits depuis le début de la crise financière, y compris le budget alloué à l'éducation des élèves issus de l'immigration.

En **Espagne (Catalogne)**, la crise a eu plusieurs conséquences : une réduction générale du budget a débouché sur une augmentation des effectifs dans les classes et une hausse des frais des structures d'accueil des enfants de 0 à 3 ans, ce qui a contribué à accroître l'impact des déséquilibres sociaux. Dans les faits, la disparition des classes d'accueil et des programmes de soutien pédagogique pour les élèves issus de classes sociales défavorisées a eu un impact très fort sur l'éducation des enfants immigrés.

La crise a également eu un impact considérable en **Grèce**. Les dépenses générales dans le secteur de l'éducation ont été réduites. Cela a entraîné des fermetures d'écoles, une baisse du salaire des enseignants et a freiné l'embauche de nouveaux enseignants. Le budget alloué à l'éducation des enfants issus de l'immigration a subi des coupes très importantes, ce qui a entraîné des restrictions pour les programmes d'éducation interculturelle ainsi que les classes d'accueil et de soutien. Parallèlement, la population immigrée est touchée de plein fouet par l'augmentation du chômage due à la crise financière, ce qui limite la capacité des immigrés à investir dans l'éducation de leurs enfants.

4) Dans le cas de la **Belgique (Flandre)**, les coupes budgétaires dues à la crise financière sont moins tangibles, mais elles devraient se faire sentir bientôt. Les programmes d'éducation destinés aux enfants immigrés sont toujours mis en œuvre dans les écoles, mais il n'est pas certain que tous soient reconduits. Par ailleurs, davantage d'immigrés cherchent à améliorer leurs compétences en néerlandais, afin d'être plus compétitifs sur le marché du travail, affecté par la crise.

## **2 Opinions concernant la mise en pratique des Conclusions du Conseil sur l'éducation des enfants issus de l'immigration**

Lors de la 2978<sup>e</sup> réunion du conseil pour l'Éducation, la Jeunesse et la Culture à Bruxelles en novembre 2009, le Conseil de l'Union européenne a adopté les Conclusion du Conseil sur l'éducation des enfants issus de l'immigration. Ces conclusions sont basées sur des décisions (dont la Décision N° 1720/2006 du Parlement et du Conseil européens en date du 15 novembre 2006, qui établit un programme d'action dans le domaine de la formation tout au long de la vie), des principes (dont les principes communs fondamentaux pour une politique d'intégration des immigrés au sein de l'Union européenne) et de conclusions antérieures (dont les conclusions du Conseil et des représentants des gouvernements des États membres à l'issue de la réunion du Conseil du 21 novembre 2008 sur la préparation des jeunes au XXI<sup>e</sup> siècle), ainsi que sur le livre vert de la Commission européenne intitulé « Migration et mobilité : enjeux et opportunités pour les systèmes éducatifs européens ».<sup>5</sup>

<sup>5</sup> Conseil de l'Union européenne, novembre 2009 :

[http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms\\_Data/docs/pressdata/fr/educ/111483.pdf](http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_Data/docs/pressdata/fr/educ/111483.pdf)

La présente section s'intéresse à l'opinion des membres des groupes de réflexion concernant la mise en application des engagements pris par chaque État membre.

Les opinions des membres des groupes de réflexion sur la mise en application des Conclusions du Conseil sur l'éducation des enfants issus de l'immigration (voir l'annexe 1 pour plus de détails sur ces conclusions) sont classées selon les domaines suivants : Qualité générale du système éducatif, Diversité dans l'école, Mesures ciblées en faveur des élèves immigrés et Gouvernance et prise en compte systématique. Dans chaque domaine, nous avons identifié les aspects suivants : Difficultés, Expérience et points forts, et enfin Besoin d'apprendre et d'échanger. Les difficultés se rapportent à tous les aspects pour lesquels les membres des groupes de réflexion ont signalé que la mise en œuvre des politiques devait être plus efficace. Les expériences et points forts font référence aux domaines dans lesquels les membres des groupes de réflexion estiment que leur pays est expérimenté et a fait preuve d'efficacité dans la mise en œuvre des politiques. Le besoin d'apprendre et d'échanger se rapporte à tous les domaines dans lesquels les membres des groupes de réflexion pensent que leur pays a besoin d'apprendre des autres pays, et que SIRIUS pourrait encourager des échanges d'expériences entre les pays membres du réseau.

Les réponses données dans chaque domaine ont été classées par catégorie. Au début de chaque chapitre dédié à un domaine particulier, des tableaux illustrent la position des avis donnés par chaque pays. La suite du chapitre est une analyse de questions qui touchent plusieurs pays. L'annexe IV répertorie tous ces avis en détail, tandis que l'annexe III contient le profil de chaque pays avec l'évaluation donnée par chaque pays, ainsi que des données nationales concernant les objectifs des stratégies Éducation et formation 2020 et Europe 2020.

---



## 2.1 Qualité générale du système scolaire





























































Tableau 1: Qualité générale du système scolaire - Difficultés

Pays	Qualité de l'enseignement à l'école	Ségrégation entre les écoles	Accès à des crèches et écoles maternelles de bonne qualité	Obstacles à la progression au sein du système scolaire	Qualité des enseignants et des chefs d'établissement, y compris des enseignants issus de l'immigration et formés à l'étranger	Perméabilité des parcours éducatifs
Italie	●	●	●	●	○	○
Pays-Bas	○	○	○	●	○	○
Lettonie	○	○	○	●	○	○
Estonie	●	○	○	○	○	○
Croatie	○	●	○	●	●	○
Lituanie	○	○	●	○	●	○
Flandre	○	○	○	○	○	●
Grèce	●	●	○	○	●	○
Espagne	●	●	○	●	○	○
Allemagne	●	○	●	●	○	○

Tableau 2: Qualité générale du système scolaire – Expérience / points forts

Pays	Qualité de l'enseignement à l'école	Ségrégation entre les écoles	Accès à des crèches et écoles maternelles de bonne qualité	Obstacles à la progression au sein du système scolaire	Qualité des enseignants et des chefs d'établissement, y compris des enseignants issus de l'immigration et formés à l'étranger	Perméabilité des parcours éducatifs	Accès à l'enseignement primaire et secondaire
Italie	●	○	○	○	●	○	●
Pays-Bas	●	○	○	○	○	○	○
Lettonie	●	○	○	○	○	○	●
Estonie	●	○	○	○	○	○	○
Croatie	○	○	○	○	○	○	●
Lituanie	○	●	●	○	●	●	○
Flandre	●	○	○	○	○	○	○
Grèce	●	○	○	○	○	○	●
Espagne	○	○	○	○	○	○	○
Allemagne	○	○	○	○	○	○	○

Tableau 3: Qualité générale du système scolaire – Besoin d'apprendre et d'échanger

Pays	Soutien en matière d'acquisition de la langue		Règlementation et organisation des établissements scolaires	Formation des enseignants	Soutien individuel pour les élèves immigrés	Implication des parents
	Langue du pays d'accueil	Langue maternelle				
Italie						
Pays-Bas						
Lettonie						
Estonie						
Croatie						
Lituanie						
Flandre						
Grèce						
Espagne						
Allemagne						

### 2.1.1 Qualité de l'enseignement à l'école<sup>6</sup>

Dans plusieurs pays, les élèves issus de l'immigration sont défavorisés en matière d'accès à l'enseignement supérieur. C'est généralement le cas lorsqu'il y a un fort lien entre le statut socio-économique de l'élève et sa réussite scolaire. En **Allemagne** et en **Italie**, par exemple, le système éducatif permet rarement aux élèves issus de familles appartenant à une classe socio-économique défavorisée de combler l'écart avec les classes plus favorisées.

En outre, des contraintes financières défavorisent encore plus les élèves issus de l'immigration. En **Italie**, **Grèce**, **Espagne** et **Allemagne**, on observe trop peu voire pas de réformes et d'investissements qui permettraient de faire progresser les élèves en échec scolaire. De même, en **Espagne**, la réduction du budget alloué aux réformes et mesures scolaires ne laisse prévoir aucune amélioration au sein du système éducatif. En **Croatie**, les conditions de prise en charge des élèves immigrés sont elles aussi insuffisantes. Seules quelques mesures ont été mises en œuvres, mais elles le sont de manière très inégale, car sur la base du volontariat.

En **Estonie**, on considère que la qualité de l'enseignement dispensé dans les écoles enseignant dans la langue d'une minorité est inférieure à celle des écoles classiques. Toutefois, en **Lettonie** et en **Lituanie**, on ne constate aucune différence dans la qualité de l'enseignement dispensé par ces deux types d'écoles.

La **Belgique (Flandre)** et les **Pays-Bas** sont les deux seuls pays dans lesquels les membres des groupes de réflexion ont estimé que, globalement, la qualité du système éducatif de leur pays est suffisante.

En conclusion, cette comparaison nous montre que le soutien financier de l'État et l'attribution de ressources de manière ciblée sont indispensables pour garantir une éducation de qualité et une bonne mise en œuvre des politiques choisies, quel que soit le pays concerné.

### 2.1.2 Progression au sein du système scolaire et perméabilité des parcours éducatifs

Dans plusieurs pays, les enfants issus de l'immigration ont du mal à progresser au sein du système scolaire. Cela est particulièrement vrai en **Italie**, aux **Pays-Bas**, en **Lettonie**, en **Espagne (Catalogne)**, en **Croatie** et en **Allemagne**.

---

<sup>6</sup> Par « qualité de l'enseignement », nous entendons : une éducation qui respecte la diversité et offre égalité, accès et compétences clés à tous. Les compétences clés sont une combinaison de connaissances, aptitudes et comportements qui varie selon le contexte. Nous avons identifié les compétences clés suivantes : communication en langue maternelle, communication en langues étrangères, compétences mathématiques et compétences fondamentales en sciences et en technologies, compétence numérique, savoir apprendre, compétences sociales et civiques, sens de l'initiative et de l'entreprise, culture et expression. Ces compétences clés sont toutes interdépendantes et, pour chacune d'elle, on valorisera les qualités d'esprit critique, de créativité, d'initiative, la capacité à résoudre les problèmes, à évaluer les risques, prendre des décisions et à gérer ses émotions de manière constructive. (Définition basée sur les affirmations du Cadre européen de référence pour les pays de l'Union européenne et la Commission)

En **Italie**, le parcours scolaire des enfants immigrés commence par le parachutage dans des classes qui ne correspondent pas à leur âge, en raison du manque de maîtrise de la langue italienne par ces élèves. On observe une tendance similaire en **Belgique (Flandre)**, où parfois des élèves très doués mais maîtrisant mal le néerlandais sont envoyés dans des écoles destinées aux élèves souffrant de difficultés d'apprentissage.

Même lorsque le système éducatif d'un pays est de bonne qualité, certaines réglementations peuvent entraver la marche de ces élèves vers la réussite scolaire. C'est le cas aux **Pays-Bas**, où des décisions cruciales en matière d'orientation scolaire sont prises très tôt dans le parcours. Cela désavantage les élèves immigrés qui ont besoin de temps pour combler leurs lacunes sur le plan linguistique. On observe des difficultés similaires en **Allemagne** pour l'un des trois types de parcours proposés au niveau du secondaire.

En **Belgique (Flandre)**, le système « en cascade » (un système dans lequel les élèves qui ont entamé une formation de niveau inférieur ont peu de chance de réintégrer l'enseignement supérieur) forme un obstacle important à la progression des enfants immigrés dans le système scolaire et réduit la perméabilité entre les parcours éducatifs. C'est tout le contraire en **Lituanie**, où il existe des passerelles entre les formations professionnelles et universitaires.

En **Lettonie** et en **Croatie**, les difficultés constatées concernent avant tout l'enseignement supérieur : en Lettonie, les ressortissants de pays tiers doivent payer des frais d'inscription plus élevés, tandis qu'en Croatie, les enfants des demandeurs d'asile ont du mal à accéder à l'enseignement supérieur, car ils ne sont pas officiellement autorisés à s'inscrire dans les établissements d'enseignement supérieur.

En résumé, les élèves immigrés ont plus de difficulté à progresser dans le système scolaire de plusieurs pays pour les raisons suivantes : insertion dans des cursus de niveau inférieur à cause de lacunes linguistiques alors que cela ne correspond pas à leur niveau réel de compétence, orientation précoce vers des cursus de niveau inférieur, manque de perméabilité entre les parcours éducatifs (en particulier entre les formations professionnelles et l'enseignement supérieur) et restrictions en matière d'accès à l'enseignement.

### 2.1.3 Ségrégation entre les écoles

Dans plusieurs pays, la concentration d'enfants issus de l'immigration dans certaines écoles représente une vraie difficulté et est perçue comme l'un des principaux obstacles à la mise en place d'une éducation interculturelle (1.2.1). La ségrégation entre les écoles suit différentes tendances selon le pays étudié : surreprésentation des élèves immigrés dans les cursus de niveau inférieur ou dans les écoles sous-performantes en raison du système de répartition, influence des parents (parents autochtones évitant d'inscrire leurs enfants dans des écoles avec une proportion élevées d'immigrés), ségrégation en matière de logement ou ségrégation par groupes (Roms, minorités).

#### **2.1.4 Solutions possibles**

Les discussions sur les questions au sujet desquelles chaque pays avait le sentiment de devoir apprendre des autres et acquérir de l'expérience ont fait émerger deux lacunes principales : la formation des enseignants ainsi que la réglementation et l'organisation des établissements scolaires. Les membres des groupes de réflexion de pratiquement tous les pays estiment qu'il est nécessaire de doter les enseignants d'une meilleure formation, en particulier dans le domaine de l'éducation interculturelle, la mise en pratique des principes de diversité, l'enseignement de la langue (du pays d'accueil et des pays d'origine des immigrants accueillis) ainsi que de leur apprendre à mieux gérer des groupes d'élèves d'origines diverses. Dans le domaine des réglementations scolaires et de l'organisation des établissements, il faudrait en général : améliorer les systèmes d'orientation des élèves vers telle ou telle école en fonction de leurs compétences réelles, intégrer l'éducation interculturelle au programme d'enseignement et veiller à ce que les écoles coopèrent et tissent des liens avec les institutions concernées.

## 2.2 Diversité dans les écoles

Tableau 4: Diversité dans les écoles – Difficultés

















































































Pays	Qualité du programme d'enseignement, qui doit être pertinent pour tous les élèves, et prise en compte des besoins spécifiques des élèves immigrés et du milieu différent dont ils sont issus dans les méthodes d'enseignement et les supports pédagogiques	Compétences des enseignants en matière d'éducation interculturelle acquises par l'intermédiaire d'une formation universitaire ou en cours de carrière	Discrimination à l'école et politiques/mesures de lutte contre la discrimination, le racisme et les stéréotypes au niveau national et dans les établissements scolaires	Stratégie nationale en matière de diversité (par ex., vision commune de la diversité et/ou de l'éducation interculturelle, image des élèves immigrés)
Italie				
Pays-Bas				
Lettonie				
Estonie				
Croatie				
Lituanie				
Flandre				
Grèce				
Espagne				
Allemagne				

Tableau 5: Diversité dans les écoles – Expérience / points forts

Pays	Soutien linguistique	Compétences des enseignants en matière d'éducation interculturelle acquises par l'intermédiaire d'une formation universitaire ou en cours de carrière	Discrimination à l'école et politiques/mesures de lutte contre la discrimination, le racisme et les stéréotypes au niveau national et dans les établissements scolaires	Soutien individuel pour les élèves immigrés
Italie	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pays-Bas	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Lettonie	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estonie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Croatie	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Lituanie	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Flandre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Grèce	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Espagne	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Allemagne	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



Tableau 6: Diversité dans les écoles – Besoin d'apprendre et d'échanger

Pays	Mise en œuvre de la stratégie en matière de diversité	Réglementations publiques	Formation des enseignants	Implication des parents
Italie				
Pays-Bas				
Lettonie				
Estonie				
Croatie				
Lituanie				
Flandre				
Grèce				
Espagne				
Allemagne				

### 2.2.1 Qualité de l'enseignement à l'école<sup>7</sup>

Dans plusieurs pays, les élèves issus de l'immigration sont défavorisés en matière d'accès à l'enseignement supérieur. C'est généralement le cas lorsqu'il y a un fort lien entre le statut socio-économique de l'élève et sa réussite scolaire. En **Allemagne** et en **Italie**, par exemple, le système éducatif permet rarement aux élèves issus de familles appartenant à une classe socio-économique défavorisée de combler l'écart avec les classes plus favorisées.

En outre, des contraintes financières défavorisent encore plus les élèves issus de l'immigration. En **Italie**, **Grèce**, **Espagne** et **Allemagne**, on observe trop peu voire pas de réformes et d'investissements qui permettraient de faire progresser les élèves en échec scolaire. De même, en **Espagne**, la réduction du budget alloué aux réformes et mesures scolaires ne laisse prévoir aucune amélioration au sein du système éducatif. En **Croatie**, les conditions de prise en charge des élèves immigrés sont elles aussi insuffisantes. Seules quelques mesures ont été mises en œuvres, mais elles le sont de manière très inégale, car sur la base du volontariat.

En **Estonie**, on considère que la qualité de l'enseignement dispensé dans les écoles enseignant dans la langue d'une minorité est inférieure à celle des écoles classiques. Toutefois, en **Lettonie** et en **Lituanie**, on ne constate aucune différence dans la qualité de l'enseignement dispensé par ces deux types d'écoles.

La **Belgique (Flandre)** et les **Pays-Bas** sont les deux seuls pays dans lesquels les membres des groupes de réflexion ont estimé que, globalement, la qualité du système éducatif de leur pays est suffisante.

En conclusion, cette comparaison nous montre que le soutien financier de l'État et l'attribution de ressources de manière ciblée sont indispensables pour garantir une éducation de qualité et une bonne mise en œuvre des politiques choisies, quel que soit le pays concerné.

### 2.1.3 Progression au sein du système scolaire et perméabilité des parcours éducatifs

Dans plusieurs pays, les enfants issus de l'immigration ont du mal à progresser au sein du système scolaire. Cela est particulièrement vrai en **Italie**, aux **Pays-Bas**, en **Lettonie**, en **Espagne (Catalogne)**, en **Croatie** et en **Allemagne**.

---

<sup>7</sup> Par « qualité de l'enseignement », nous entendons : une éducation qui respecte la diversité et offre égalité, accès et compétences clés à tous. Les compétences clés sont une combinaison de connaissances, aptitudes et comportements qui varie selon le contexte. Nous avons identifié les compétences clés suivantes : communication en langue maternelle, communication en langues étrangères, compétences mathématiques et compétences fondamentales en sciences et en technologies, compétence numérique, savoir apprendre, compétences sociales et civiques, sens de l'initiative et de l'entreprise, culture et expression. Ces compétences clés sont toutes interdépendantes et, pour chacune d'elle, on valorisera les qualités d'esprit critique, de créativité, d'initiative, la capacité à résoudre les problèmes, à évaluer les risques, prendre des décisions et à gérer ses émotions de manière constructive. (Définition basée sur les affirmations du Cadre européen de référence pour les pays de l'Union européenne et la Commission)

En **Italie**, le parcours scolaire des enfants immigrés commence par le parachutage dans des classes qui ne correspondent pas à leur âge, en raison du manque de maîtrise de la langue italienne par ces élèves. On observe une tendance similaire en **Belgique (Flandre)**, où parfois des élèves très doués mais maîtrisant mal le néerlandais sont envoyés dans des écoles destinées aux élèves souffrant de difficultés d'apprentissage.

Même lorsque le système éducatif d'un pays est de bonne qualité, certaines réglementations peuvent entraver la marche de ces élèves vers la réussite scolaire. C'est le cas aux **Pays-Bas**, où des décisions cruciales en matière d'orientation scolaire sont prises très tôt dans le parcours. Cela désavantage les élèves immigrés qui ont besoin de temps pour combler leurs lacunes sur le plan linguistique. On observe des difficultés similaires en **Allemagne** pour l'un des trois types de parcours proposés au niveau du secondaire.

En **Belgique (Flandre)**, le système « en cascade » (un système dans lequel les élèves qui ont entamé une formation de niveau inférieur ont peu de chance de réintégrer l'enseignement supérieur) forme un obstacle important à la progression des enfants immigrés dans le système scolaire et réduit la perméabilité entre les parcours éducatifs. C'est tout le contraire en **Lituanie**, où il existe des passerelles entre les formations professionnelles et universitaires.

En **Lettonie** et en **Croatie**, les difficultés constatées concernent avant tout l'enseignement supérieur : en Lettonie, les ressortissants de pays tiers doivent payer des frais d'inscription plus élevés, tandis qu'en Croatie, les enfants des demandeurs d'asile ont du mal à accéder à l'enseignement supérieur, car ils ne sont pas officiellement autorisés à s'inscrire dans les établissements d'enseignement supérieur.

En résumé, les élèves immigrés ont plus de difficulté à progresser dans le système scolaire de plusieurs pays pour les raisons suivantes : insertion dans des cursus de niveau inférieur à cause de lacunes linguistiques alors que cela ne correspond pas à leur niveau réel de compétence, orientation précoce vers des cursus de niveau inférieur, manque de perméabilité entre les parcours éducatifs (en particulier entre les formations professionnelles et l'enseignement supérieur) et restrictions en matière d'accès à l'enseignement.

#### **2.1.4 Ségrégation entre les écoles**

Dans plusieurs pays, la concentration d'enfants issus de l'immigration dans certaines écoles représente une vraie difficulté et est perçue comme l'un des principaux obstacles à la mise en place d'une éducation interculturelle (1.2.1). La ségrégation entre les écoles suit différentes tendances selon le pays étudié : surreprésentation des élèves immigrés dans les cursus de niveau inférieur ou dans les écoles sous-performantes en raison du système de répartition, influence des parents (parents autochtones évitant d'inscrire leurs enfants dans des écoles avec une proportion élevées d'immigrés), ségrégation en matière de logement ou ségrégation par groupes (Roms, minorités).

### **2.1.5 Solutions possibles**

Les discussions sur les questions au sujet desquelles chaque pays avait le sentiment de devoir apprendre des autres et acquérir de l'expérience ont fait émerger deux lacunes principales : la formation des enseignants ainsi que la réglementation et l'organisation des établissements scolaires. Les membres des groupes de réflexion de pratiquement tous les pays estiment qu'il est nécessaire de doter les enseignants d'une meilleure formation, en particulier dans le domaine de l'éducation interculturelle, la mise en pratique des principes de diversité, l'enseignement de la langue (du pays d'accueil et des pays d'origine des immigrants accueillis) ainsi que de leur apprendre à mieux gérer des groupes d'élèves d'origines diverses. Dans le domaine des réglementations scolaires et de l'organisation des établissements, il faudrait en général : améliorer les systèmes d'orientation des élèves vers telle ou telle école en fonction de leurs compétences réelles, intégrer l'éducation interculturelle au programme d'enseignement et veiller à ce que les écoles coopèrent et tissent des liens avec les institutions concernées.

## 2.3 Mesures ciblées en faveur des élèves issus de l'immigration

Tableau 7: Mesures ciblées en faveur des élèves issus de l'immigration – Difficultés




Pays	Soutien linguistique		Soutien scolaire pour un apprentissage personnalisé et un soutien individuel destiné avant tout aux élèves immigrés en difficulté scolaire	Intégration des élèves issus de l'immigration aux classes d'élèves autochtones	Partenariat entre l'école et les communautés de migrants et communication avec les parents d'élèves immigrés	Soutien ciblé pour répondre aux besoins spécifiques des élèves immigrés
	Langue maternelle	Langue du pays d'accueil				
Italie						
Pays-Bas						
Lettonie						
Estonie						
Croatie						
Lituanie						
Flandre						
Grèce						
Espagne						
Allemagne						

Tableau 8: Mesures ciblées en faveur des élèves issus de l'immigration – Expérience / points forts

Pays	Soutien linguistique		Apprentissage personnalisé et soutien individuel destiné avant tout aux élèves immigrés en difficulté scolaire	Intégration des élèves issus de l'immigration aux classes d'élèves autochtones	Partenariat entre l'école et les communautés de migrants et communication avec les parents d'élèves immigrés	Soutien ciblé pour répondre aux besoins spécifiques des élèves immigrés
	Offre de cours en langue maternelle à l'école	Qualité de l'enseignement et cours de soutien dans la langue du pays d'accueil				
Italie						
Pays-Bas						
Lettonie						
Estonie						
Croatie						
Lituanie						
Flandre						
Grèce						
Espagne						
Allemagne						

Tableau 9: Mesures ciblées en faveur des élèves issus de l'immigration – Besoin d'apprendre et d'échanger

Pays	Méthodes d'enseignement / formation des enseignants	Soutien linguistique		Apprentissage personnalisé et soutien individuel destiné avant tout aux élèves immigrés en difficulté scolaire	Intégration des élèves issus de l'immigration aux classes d'élèves autochtones	Partenariat entre l'école et les communautés de migrants et communication avec les parents d'élèves immigrés	Soutien ciblé pour répondre aux besoins spécifiques des élèves immigrés
		Offre de cours en langue maternelle à l'école	Qualité de l'enseignement et cours de soutien dans la langue du pays d'accueil				
Italie	●	○	○	○	○	○	○
Pays-Bas	●	○	○	○	○	○	○
Lettonie	●	○	○	○	○	○	○
Estonie	○	○	○	○	○	○	○
Croatie	●	●	○	○	○	○	○
Lituanie	○	○	○	○	○	○	○
Flandre	○	○	○	○	○	○	○
Grèce	○	○	○	○	○	○	○
Espagne	●	○	○	○	○	○	○
Allemagne	○	○	○	○	○	○	○

### 2.3.1 Soutien scolaire pour un apprentissage personnalisé et un soutien individuel destiné avant tout aux élèves immigrés en difficulté scolaire et handicapés

Pratiquement tous les pays étudiés ont réclamé des mesures ciblées plus poussées, plus efficaces et mieux structurées en matière de soutien scolaire et d'apprentissage personnalisé pour les élèves issus de l'immigration qui sont en difficulté scolaire ou handicapés.

En **Croatie** et en **Espagne**, le manque de fonds engendre des lacunes dans la mise en œuvre de mesures de soutien individuel aux élèves immigrés. La **Grèce** est elle aussi en difficulté, puisque des classes d'accueil et de soutien existent sur le papier, mais ne sont pas créées dans les faits en raison de contraintes budgétaires. En **Croatie** et en **Lettonie**, l'absence de politique cohérente en matière d'éducation des enfants issus de l'immigration empêche une prise en charge efficace des élèves immigrés. En **Croatie**, les enfants des demandeurs d'asile peuvent être scolarisés un an seulement après la soumission de la demande d'asile par leurs parents : le pays a donc de gros besoins en matière d'enseignants auxiliaires dans les écoles primaires pour aider ces enfants.

En **Lituanie** et en **Allemagne**, le soutien individuel est accordé au cas par cas et dépend du bon vouloir de l'établissement et des enseignants. En outre, le programme d'enseignement **allemand** très strict n'accorde pas suffisamment de souplesse aux enseignants pour aider les élèves à combler leurs lacunes. Au contraire, la **Lituanie** propose un programme suffisamment souple pour que soient pris en compte les besoins spécifiques des élèves issus de l'immigration. Toutefois, le manque de financement limite la mise en œuvre des stratégies et mesures des pays respectifs.

Aux **Pays-Bas**, les politiques adoptées évitent consciemment de cibler un groupe ethnique plutôt qu'un autre. Il en découle donc des mesures générales qui ne tiennent pas compte du pays d'origine ou de l'appartenance ethnique. Les membres du groupe de réflexion estiment que ces mesures sont également bénéfiques pour les élèves immigrés.

En **Estonie**, le groupe de réflexion a porté un jugement très positif sur les mesures en faveur des élèves immigrés. Les écoles reçoivent des fonds supplémentaires de la part du ministère de l'Éducation et de la Recherche afin d'enseigner l'estonien aux enfants immigrés. En outre, un programme d'enseignement individuel peut être élaboré pour répondre à leurs besoins. Les élèves immigrés intègrent les classes ordinaires dès que possible et des enseignants auxiliaires interviennent pour faciliter la transition.

### 2.3.2 Acquisition de la langue

L'un des principaux problèmes, déjà abordé lorsque nous avons évoqué les besoins en formation des enseignants, est de parvenir à offrir aux élèves issus de l'immigration un soutien dans l'apprentissage de la langue du pays d'accueil ainsi que dans leur langue maternelle.

Tous les pays étudiés proposent aux enfants immigrés un soutien pour l'apprentissage de la langue du pays d'accueil. Toutefois, la qualité de ce soutien varie grandement et est souvent



insuffisante. La **Croatie** compte parmi les pays où ce soutien n'est pas suffisant. En effet, des cours de langue croate sont offerts aux détenteurs du droit d'asile (pas aux demandeurs d'asile). Ceux-ci sont financés par le ministère de l'Éducation, mais dispensés par Croaticum, qui offre des cours de croate pour anglophones et uniquement à Zagreb, la capitale. Par conséquent, les détenteurs du droit d'asile qui ne parlent pas anglais, qui ne connaissent pas l'alphabet latin et n'habitent pas à Zagreb ne peuvent pas bénéficier de ces cours.

La plupart des pays n'allouent pas de budget à l'enseignement de la langue maternelle des immigrés en raison de contraintes financières et parce qu'ils ignorent les effets positifs que la maîtrise de la langue maternelle peut avoir. Cela est vrai pour la **Grèce**, où des programmes de renforcement de la langue maternelle et de la culture d'origine des immigrés existent mais ne peuvent pas être appliqués, faute de moyens financiers.

En **Estonie**, le gouvernement finance des cours d'estonien supplémentaires pour chaque élève immigré et des enseignants auxiliaires sont embauchés pour assurer la transition entre les classes d'accueil pour immigrés et les classes ordinaires.

### **2.3.3 Partenariat entre l'école et les communautés de migrants et communication avec les parents d'élèves immigrés**

Le plus souvent, l'implication des parents et les partenariats avec les communautés de migrants ne sont pas explicitement inclus dans les mesures d'intégration des élèves immigrés dans le système éducatif. Dans tous les pays étudiés, ce type de programme est laissé à l'initiative des établissements scolaires. La plupart des membres des groupes de réflexion ont signalé d'énormes lacunes dans ce domaine.

Il n'y a guère qu'en **Belgique (Flandre)** qu'un Centre de conseil aux élèves prend en charge la communication avec les familles immigrées et assure la traduction des documents importants. En **Lettonie**, l'objectif de plusieurs mesures est d'informer les parents d'élèves immigrés sur le fonctionnement du système éducatif letton.

En **Lituanie**, la communication avec les parents d'élèves lituaniens revenus de l'étranger est améliorée grâce à des agendas électroniques dans lesquels les parents peuvent suivre la progression de leur enfant. Cette mesure est particulièrement pertinente pour ce type de parents d'élèves, qui continuent souvent de vivre à l'étranger pendant que leur enfant revient étudier dans un établissement lituanien. Pour le reste, les écoles sont libres d'employer la méthode qu'elles souhaitent pour impliquer les parents d'élèves (invitation des parents dans l'école, journées portes ouvertes etc.). Toutefois, aucune politique nationale n'a été élaborée concernant l'implication des parents d'élèves.

### **2.3.4 Solutions possibles**

Lorsqu'interrogés sur les domaines dans lesquels un échange de connaissances au sein du réseau serait profitable, la plupart des pays ont cité le domaine des méthodes d'enseignement et la formation des enseignants. Cela correspond bien aux conclusions

précédentes émises par les membres des groupes de réflexion. Beaucoup reste à faire dans ce domaine, qui offre un énorme potentiel en matière d'amélioration des chances des enfants issus de l'immigration au sein du système éducatif.

## 2.4. Gouvernance et prise en compte systématique

Tableau 10: Gouvernance et prise en compte systématique – Difficultés

Pays	Suivi des performances scolaires et des diplômes obtenus par des groupes spécifiques	Législation et gouvernance du secteur de l'Éducation (par ex., coordination et mise en application des mesures)	Adéquation du système éducatif et conséquences pour les enfants issus de l'immigration
Italie	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pays-Bas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Lettonie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estonie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Croatie	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lituanie	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Flandre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Grèce	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Espagne	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Allemagne	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

Tableau 11: Gouvernance et prise en compte systématique – Expérience / points forts

Pays	Prise en compte des besoins des élèves immigrés dans plusieurs aspects de la vie et pas seulement à l'école (par ex., grâce à une approche intégrée)	Suivi des performances scolaires et des diplômes obtenus par des groupes spécifiques	Échange de bonnes pratiques sur l'éducation des immigrés	Adéquation du système éducatif et conséquences pour les enfants issus de l'immigration
Italie	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pays-Bas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lettonie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estonie	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Croatie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lituanie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Flandre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Grèce	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Espagne	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Allemagne	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

Tableau 12: Gouvernance et prise en compte systématique – Besoin d'apprendre et d'échanger

Pays	Prise en compte des besoins des élèves immigrés dans plusieurs aspects de la vie et pas seulement à l'école (par ex., grâce à une approche intégrée)	Adéquation du système éducatif et conséquences pour les enfants issus de l'immigration
Italie	○	○
Pays-Bas	●	●
Lettonie	○	○
Estonie	○	○
Croatie	○	○
Lituanie	●	○
Flandre	○	○
Grèce	●	○
Espagne	○	○
Allemagne	○	○

La question de la gouvernance et de la prise en compte systématique des enfants issus de l'immigration a été très peu abordée par les groupes de réflexion. Cela peut être dû au fait que ce sujet n'a pas été perçu comme pertinent ou à la composition des groupes de réflexion ainsi qu'aux intérêts et aux connaissances des membres de ces groupes.

#### **2.4.1 Prise en compte des besoins des élèves immigrés dans plusieurs aspects de la vie et pas seulement à l'école**

La plupart des pays sont dépourvus de toute approche intégrée<sup>8</sup>, c'est-à-dire prenant en compte de nombreux aspects de la vie des élèves immigrés, notamment hors de l'école.

La **Lituanie** et les **Pays-Bas** ont cité des projets visant à cultiver tout un éventail de talents chez les élèves issus de l'immigration. Cette même tendance vers l'élargissement de la gamme de talents encouragés chez ces élèves a été constatée dans les mesures prises par l'**Allemagne**.

#### **2.4.2 Suivi des performances scolaires et des diplômes obtenus par des groupes spécifiques**

Aux **Pays-Bas**, en **Allemagne** et en **Italie**, le suivi et l'analyse des résultats scolaires semblent plutôt bien développés, tandis qu'en **Lituanie** et en **Lettonie** on a clairement signalé des lacunes dans ce domaine.

#### **2.4.3 Adéquation du système éducatif et conséquences pour les enfants issus de l'immigration**

Aux **Pays-Bas** et en **Allemagne** en particulier, l'orientation précoce des élèves est perçue comme un défaut du système, qui place les enfants immigrés dans une situation particulièrement défavorable. Dans tous les cas, la ségrégation est vue comme l'une des conséquences de ce système d'orientation précoce, car les enfants immigrés sont surreprésentés parmi les élèves qui quittent l'école très tôt (aux **Pays-Bas**) ou suivent un enseignement secondaire de niveau inférieur (**Allemagne**).

---

<sup>8</sup> En matière d'enseignement des langues, une approche intégrée se traduit par l'apprentissage intégré d'un contenu et d'une langue (AICL), c'est-à-dire par l'enseignement d'une matière au programme dans une langue autre que celle qui est utilisée habituellement. Il peut s'agir d'une matière entièrement étrangère à l'apprentissage des langues, tel qu'un cours d'histoire enseigné en langue anglaise dans un établissement espagnol. (Déclaration de la Commission européenne sur l'enseignement des langues : [http://ec.europa.eu/languages/language-teaching/content-and-language-integrated-learning\\_en.htm](http://ec.europa.eu/languages/language-teaching/content-and-language-integrated-learning_en.htm))

### **3. Objectifs de la Stratégie Europe 2020 et du cadre stratégique Éducation et formation 2020**

« Europe 2020 » est la stratégie de croissance de l'Union européenne pour les dix prochaines années. Elle a pour objectif de convertir l'UE en une économie intelligente, durable et inclusive. Ces trois priorités, qui se renforcent mutuellement, devraient aider l'UE et ses États membres à bénéficier de taux élevés d'emploi, de productivité et de cohésion sociale. L'Union s'est fixé cinq objectifs ambitieux, en matière d'emploi, d'innovation, d'éducation, d'inclusion sociale et de climat/énergie, à atteindre d'ici 2020. Chaque État membre a adopté ses propres objectifs nationaux dans chacun de ces domaines.

Le cadre stratégique Éducation et formation 2020 (ET 2020) se base sur les Conclusions du Conseil du 12 mai 2009 concernant un cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation (« Éducation et formation 2020 »). Ces conclusions prévoient un cadre stratégique pour la coopération européenne en matière d'éducation et de formation jusqu'en 2020. Ce cadre s'appuie sur les réalisations du programme de travail « Éducation et formation 2010 » (ET 2010), afin d'aplanir les obstacles qui empêchent encore la création d'une Europe basée sur la connaissance et d'offrir à tous la possibilité de se former tout au long de la vie.

Le principal objectif de ce cadre stratégique est d'aider les États membres à développer leurs systèmes d'éducation et de formation. Ces systèmes devraient offrir à tous les citoyens les moyens d'exploiter leur potentiel, tout en leur garantissant une prospérité économique et une employabilité durables. Ce cadre stratégique doit prendre en compte l'ensemble des systèmes d'éducation et de formation tout au long de la vie, à tous les niveaux et dans tous les contextes (y compris les formations non formelles et informelles).

Les Conclusions du conseil fixent quatre objectifs stratégiques à ce cadre :

- faire en sorte que l'apprentissage tout au long de la vie et la mobilité deviennent une réalité : il faut améliorer les stratégies de formation tout au long de la vie, élaborer des cadres de qualifications nationaux à relier au Cadre européen des certifications et mettre en place des parcours de formation plus flexibles. La mobilité des apprenants doit être étendue et la Charte européenne de qualité pour la mobilité doit être mise en pratique ;
- améliorer la qualité et l'efficacité de l'éducation et de la formation : chacun doit pouvoir acquérir des compétences clés et l'on doit s'efforcer de rendre l'éducation et la formation plus attrayantes et plus efficaces, à tous les niveaux ;
- favoriser l'équité, la cohésion sociale et la citoyenneté active : l'éducation et la formation doivent permettre à tous les citoyens d'acquérir et de développer les aptitudes et compétences nécessaires à leur employabilité ainsi que favoriser l'approfondissement de leur formation, la citoyenneté active et le dialogue interculturel. Les inégalités dans le système éducatif devraient être réduites par l'intermédiaire d'une éducation de qualité et inclusive au stade de la petite enfance ;
- encourager la créativité et l'innovation, y compris l'esprit d'entreprise, à tous les niveaux de l'éducation et de la formation : promouvoir l'acquisition de compétences

transversales par tous les citoyens et veiller au fonctionnement du triangle de la connaissance (éducation - recherche - innovation). Les partenariats entre les entreprises et les différents niveaux et secteurs de l'éducation doivent être encouragés et les communautés d'apprentissage doivent être étendues pour inclure des représentants de la société civile et d'autres parties prenantes.<sup>9</sup>

Les membres des groupes de réflexion ont discuté de la mise en œuvre des objectifs de ces deux stratégies en matière d'éducation.

Les objectifs d'EU 2020 et ET 2020 en matière d'éducation sont les suivants :

Pour l'éducation de la petite enfance :

- Scolariser en école maternelle 95 % des enfants ayant entre 4 ans et l'âge de scolarisation obligatoire en primaire

Dans l'enseignement secondaire :

- Réduire le taux d'abandon scolaire à 10 %
- Réduire à moins de 15 % la proportion d'élèves de 15 ans en difficulté concernant la lecture, les mathématiques et les sciences

Dans l'enseignement supérieur :

- Obtenir un taux de 40 % de citoyens de 30 à 34 ans ayant terminé des études supérieures

Dans la formation tout au long de la vie :

- Obtenir un taux minimum de 15 % d'adultes prenant part à des formations au cours de leur vie

La présente section indique les scores des pays participants par rapport à ces indicateurs et résume les discussions des groupes de réflexion concernant la mise en œuvre des objectifs des stratégies EU 2020 et ET 2020 dans chaque pays.

### **3.1 Indicateurs nationaux concernant les objectifs des stratégies EU 2020 et ET 2020**

Le tableau ci-dessous indique les valeurs attachées aux indicateurs susmentionnées dans les pays qui ont participé à la présente analyse. L'Annexe II illustre la répartition de ces valeurs entre ces pays.

---

<sup>9</sup> Sources : [http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52009XG0528\(01\):FR:NOT](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52009XG0528(01):FR:NOT) et <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:135:0002:0007:FR:PDF>



Tableau 13: Indicateurs nationaux concernant les objectifs de la Stratégie Europe 2020 et du cadre stratégique Éducation et formation 2020

Indicateur	Objectifs de la stratégie Europe 2020 et du cadre stratégique ET 2020	Croatie		Estonie		Lettonie		Lituanie		Pays-Bas	
		Objectif national	Chiffre national actuel	Objectif national	Chiffre national actuel	Objectif national	Chiffre national actuel	Objectif national	Chiffre national actuel	Objectif national	Chiffre national actuel
Taux d'enfants ayant entre 4 ans et l'âge de scolarisation obligatoire à être scolarisés en école maternelle	95%		70.1% (2010)		94.2% (2011)		87.4% (2010)		78.3% (2010)		99.6%
Taux d'abandon précoce de la scolarité et de la formation	10%		4.1% (2011) données non fiables	9.5%	10.8% (2011)	13.4%	11.8% (2011) 16% (TCN, 2010)	<9%	7.9%	7.9%	9.1%
Taux d'élèves de 15 ans en difficulté en lecture, en mathématiques et en sciences	15%		22.4% (2009)		11.4% (2010)		17.6% (R) 22.6% (M) 14.7% (S)		24.3% (R) 26.3% (M) 17% (S)		
Taux de personnes de 30 à 34 ans ayant terminé des études supérieures	40%		24.5% (2011)	40%	40.2% (2011)		35.7% (native) 21% (TCN)	40%	45.4%	40%	41.1%
Pourcentage moyen d'adultes prenant part à une formation au cours de leur vie	15%		2.3% (2011)	20%	12%		5%		5.9%		16.7%

Indicateur	Objectifs de la stratégie Europe 2020 et du cadre stratégique ET 2020	Espagne		Belgique (Flandre)		Italie		Allemagne	
		Objectif national	Chiffre national actuel	Objectif national	Chiffre national actuel	Objectif national	Chiffre national actuel	Objectif national	Chiffre national actuel
Taux d'enfants ayant entre 4 ans et l'âge de scolarisation obligatoire à être scolarisés en école maternelle	95%		100%		99.1%		97.1% (2010)		96% (2011)
Taux d'abandon précoce de la scolarité et de la formation	10%	15%	26.5% (taux d'abandon scolaire)	9.5%	12%		18.8 % (taux d'abandon scolaire) 44% des élèves immigrés (2011)	9.9%	5.6% (2011)
Taux d'élèves de 15 ans en difficulté en lecture, en mathématiques et en sciences	15%		19.6% (R) 23.7% (M) 18.2% (S)		35.4%		20% (R) (2009) 24.9 (M) (2009) 20.6 (S) (2009)		18% (R) (2009) 18.6% (M) (2009) 14.8% (S) (2009)
Taux de personnes de 30 à 34 ans ayant terminé des études supérieures	40%	44%	40.6% (2011)	47%	42.6%		19.8% (2010) 12% des élèves d'autres nationalités	42%	30% (2010)
Pourcentage moyen d'adultes prenant part à une formation au cours de leur vie	15%		10.8% (2011)	15%	7.1%		6.2% des adultes suivent une formation pour se perfectionner		42% (2010)

Remarque : la Grèce n'a pas communiqué d'informations à ce sujet.

### 3.2 Avis sur la mise en œuvre des objectifs des stratégies EU 2020 et ET 2020

En raison des disparités en termes d'avancement de l'élaboration de politiques ciblées et de disponibilité de statistiques sur l'éducation tenant compte de l'origine des élèves dans les pays du réseau SIRIUS, nous avons employé deux méthodes différentes pour analyser le sujet abordé ici.

*Méthode A* : nous avons réfléchi sur les avis exprimés quant à la mise en œuvre des objectifs des stratégies EU 2020 et ET 2020 selon une approche différenciée. Cette méthode a été employée pour les pays qui ont déjà bien avancé dans l'élaboration de politiques ciblées et la collecte de statistiques différenciées sur l'éducation, à savoir l'**Allemagne, la Belgique (Flandre), l'Estonie, la Grèce, l'Italie** et les **Pays-Bas**.

*Méthode B* : nous avons réfléchi sur l'état actuel des statistiques sur l'éducation, sur l'avancement du débat public à propos de la mise en œuvre des objectifs des stratégies EU 2020 et ET 2020 ainsi que sur ce que nous savons de l'impact des politiques visant à atteindre ces objectifs dans les pays qui commencent tout juste à élaborer des politiques ciblées et à collecter des statistiques différenciées sur l'éducation. Cette méthode a donc été appliquée dans le cas de la **Croatie, la Lettonie, la Lituanie** et l'**Espagne (Catalogne)**.

La présente section analyse en détail la mise en œuvre des objectifs des stratégies EU 2020 et ET 2020, en particulier pour les pays du groupe A. Pour les pays du groupe B, cette section présente une description des statistiques actuelles sur l'éducation et un résumé des discussions concernant la possibilité d'atteindre les objectifs des stratégies EU 2020 et ET 2020, dont sont inspirées les politiques ciblées.

#### 3.2.1 Mesures permettant d'atteindre les objectifs concernant l'éducation au stade de la petite enfance

Dans le domaine de l'éducation au stade de la petite enfance, l'objectif de l'UE est un taux de 95 % d'inscrits à l'école maternelle chez les enfants ayant entre 4 ans et l'âge de scolarisation obligatoire. Tous les pays du groupe A ont déjà atteint voire dépassé cet objectif (données non disponibles pour la **Grèce**).

En **Estonie, Grèce** et **Allemagne**, de nouvelles structures d'accueil des jeunes enfants sont en cours de construction et le taux d'inscrits est élevé en **Allemagne** et en **Estonie**. En **Allemagne**, tout enfant de plus de trois ans est en droit d'être accueilli dans une école maternelle. En **Grèce** et en **Allemagne**, on porte une attention particulière à l'implication des parents et à la formation des instituteurs qui se destinent à l'éducation des jeunes enfants. Il y a toutefois un bémol, puisqu'en **Allemagne** il reste difficile d'obtenir un taux équivalent d'inscription en maternelle chez les enfants issus de l'immigration. On observe une même tendance à encourager l'implication des parents et à promouvoir l'acquisition précoce de la langue en **Belgique (Flandre)**, où, tout comme aux **Pays-Bas**, le taux d'enfants inscrits en maternelle atteint presque 100 %. La stratégie néerlandaise visant à offrir à tous les mêmes

opportunités opère une différenciation sur la base de la classe sociale et non du pays d'origine. Elle a pour objectif principal d'intégrer socialement les enfants défavorisés.

En **Italie**, les enfants d'immigrés doivent faire face à des difficultés spécifiques : 75 % d'entre eux ne sont pas inscrits à l'école maternelle. Pour autant, aucune politique n'encourage les familles immigrées à envoyer leurs enfants à l'école maternelle.

Parmi les pays du groupe B, seule **l'Espagne (Catalogne)** a atteint l'objectif fixé, tandis que le taux d'inscrits à l'école maternelle en **Croatie, Lettonie** et **Lituanie** reste en dessous de la barre des 95 %.

### 3.2.2 Mesures permettant d'atteindre les objectifs concernant l'enseignement secondaire

Les objectifs pour l'enseignement secondaire consistent à réduire à moins de 15 % le taux d'élèves de 15 ans ayant des difficultés en lecture, en mathématiques et en science et à moins de 10 % le taux d'abandon de scolarité et de formation à un âge précoce.

En **Estonie**, aux **Pays-Bas** et en **Allemagne**, l'*objectif concernant le taux d'abandon de scolarité à un âge précoce* a été atteint. Les **Pays-Bas** sont parvenus à ce résultats grâce à un ensemble de mesures cohérentes. En **Estonie**, l'abandon précoce reste trop fréquent dans les établissements d'enseignement professionnel. Pour faire face à ce problème, le pays a renforcé ses mesures visant à mieux conseiller les élèves.

La **Belgique (Flandre)**, la **Grèce** et l'**Italie** n'ont pas encore été en mesure d'atteindre tout à fait cet objectif. La **Grèce** a même constaté une augmentation du taux d'abandon scolaire. Cela est fortement lié à la nationalité de l'élève, à ses origines socio-économiques et à la façon dont il est encadré à la maison, mais également à la structure du système éducatif. Pour inverser cette tendance, la Grèce assure un suivi détaillé des diplômés obtenus en fin d'éducation secondaire. Le pays propose du tutorat et des classes d'accueil, tout en mettant en œuvre une mesure baptisée « Zone flexible », qui vise à lutter contre l'abandon précoce de la scolarité en cultivant les compétences « non techniques » des élèves. Les membres du groupe de réflexion grec ont indiqué que le pays avait grandement besoin d'approfondir ses recherches concernant les besoins spécifiques des élèves qui abandonnent leur scolarité très tôt, ainsi que sur ce qui caractérise ces élèves. Une fois que les raisons de ces abandons et les caractéristiques des élèves qui abandonnent leur scolarité seront mieux connus, des politiques plus efficaces pourront être mises en place.

En **Italie**, le taux d'enfants immigrés parmi les élèves qui abandonnent leur scolarité à un stade précoce est particulièrement élevé. Les membres du groupe de réflexion **belge** ont estimé que les mesures dans ce domaine ont été inefficaces jusqu'à présent, parce qu'elles ne ciblent pas le problème dès l'enseignement primaire. Au lieu de cela, elles interviennent à un stade où les élèves menacent déjà d'abandonner leur scolarité. La solution fréquente qui consiste à faire redoubler les élèves en difficulté ne fait qu'augmenter les abandons scolaires, car les redoublants se trouvent plus âgés que les autres élèves de la classe et perdent leur motivation. En **Italie**, les membres du groupe de réflexion ont souvent estimé qu'il y a un

manque de directives nationales concernant les enfants issus de l'immigration dans l'enseignement secondaire. Le pays semble se contenter d'analyser la situation au lieu de formuler et de mettre en œuvre des politiques. Les politiques existantes sont uniquement mises en pratique au niveau local et non national. Ces politiques visent à aider les élèves à passer d'une école à l'autre ; à faire reconnaître leurs crédits, leurs expériences pratiques, en formation et en stage. Elles ont également pour but d'augmenter la perméabilité entre les différents cursus et d'aider les élèves à réintégrer l'école après une absence via la reconnaissance de leur participation à certaines parties du cycle d'études secondaires. En parallèle, l'éducation des jeunes par leurs pairs (dans les écoles et par le biais d'initiatives externes) devient de plus en plus répandue en **Italie**. Elle permet elle aussi d'améliorer les performances des élèves en difficulté.

La valeur cible pour l'indicateur concernant le taux d'élèves de 15 ans ayant des difficultés en lecture, en mathématiques et en sciences n'a pas été atteinte par la **Belgique (Flandre)**, **l'Italie** et **l'Allemagne**. En **Estonie**, cette valeur est inférieure à l'objectif fixé. Nous ne disposons pas de données à ce sujet pour les **Pays-Bas** et la **Grèce**. Lors des discussions, seuls les membres des groupes de réflexion **belge** et **allemand** ont clairement identifié les mauvais résultats des élèves parmi les difficultés à résoudre. En **Belgique (Flandre)**, on estime que ce problème n'est pas traité de manière prioritaire par le ministère et que les efforts récemment fournis n'ont pas porté leurs fruits. Les politiques actuelles prévoient le redoublement pour les élèves en difficulté, or le redoublement conduit à une perte de motivation de la part de l'élève, en raison de l'écart d'âge entre lui et ses camarades. Le développement d'un parcours individuel tel qu'il a été mis en œuvre dans un lycée d'Anvers a été jugé intéressant par les membres du groupe de réflexion, car il permet de motiver l'élève tout au long de ses études.

L'**Allemagne** prévoit d'améliorer les résultats des élèves grâce au renforcement du soutien individuel ; une collaboration étroite avec les parents ; une formation interculturelle ; une augmentation du nombre de tuteurs, médiateurs et travailleurs sociaux ainsi qu'une amélioration de la formation des enseignants. Ce faisceau de politiques sont destinées à réduire le taux d'abandon scolaire. Le redoublement demeure l'une des solutions utilisées lorsqu'un élève est en difficulté, bien que de plus en plus de personnes s'opposent désormais à cette stratégie. Les principaux obstacles empêchant les pays d'offrir aux élèves des chances optimales au sein du système éducatif viennent des restrictions financières, structurelles et hiérarchiques. Le système fédéral joue un rôle capital dans l'élaboration de la politique en matière d'éducation. Les membres du groupe de réflexion allemand estiment que la politique sur l'éducation est trop influencée par les hommes politiques et pas assez par les experts en la matière.

Parmi les pays du groupe B, seules la **Croatie** et la **Lituanie** ont atteint l'objectif fixé en matière d'abandon précoce de la scolarité. Les membres du groupe de réflexion **lituanien** attribuent ces bons résultats aux politiques menées par le pays. Par ailleurs, le taux d'élèves en difficulté est supérieur à l'objectif fixé dans tous les pays du groupe B (**Croatie, Lettonie, Lituanie et Espagne (Catalogne)**).

En résumé, l'abandon précoce de la scolarité et les mauvais résultats scolaires demeurent problématiques dans certains pays. Des politiques sont en place pour tenter de résoudre ces problèmes et ont parfois porté leurs fruits. Toutefois, certains pays ont échoué, principalement en raison de l'absence d'un cadre stratégique national ou d'une mise en œuvre insuffisante.

### 3.2.3 Mesures permettant d'atteindre les objectifs concernant l'enseignement supérieur

L'objectif concernant l'enseignement supérieur est d'atteindre un taux de 40 % de personnes de 30 à 34 ans ayant terminé des études supérieures. Parmi les pays du groupe A, cet objectif a déjà été atteint par la **Belgique (Flandre)**, l'**Estonie** et les **Pays-Bas**. L'**Italie** et l'**Allemagne** restent encore en-dessous de l'objectif fixé. Quant à la **Grèce**, elle n'a pas fourni de données à ce sujet. Parmi les pays du groupe B, ce taux est inférieur à l'objectif en **Croatie** et en **Lettonie**, tandis que la **Lituanie** et l'**Espagne (Catalogne)** ont atteint l'objectif. En **Lituanie**, ce bon résultat est considéré comme le fruit des politiques menées au niveau national.

En **Estonie**, bien que cet objectif ait déjà été atteint, on continue d'insister fortement sur la qualité de l'enseignement supérieur : une réforme en cours vise en effet à relever le seuil de l'examen d'admission dans les établissements d'enseignement supérieur et à évaluer la qualité des programmes d'enseignements et des critères d'attribution des diplômes d'études supérieures. En **Italie**, plusieurs mesures d'enseignement de l'italien langue seconde ont été mises en place pour cette classe d'âge et les centres régionaux sont désormais autorisés à distribuer des certificats de maîtrise de la langue. L'**Allemagne** semble rencontrer des difficultés particulières en termes d'abandon des études universitaires. Les membres du groupe de réflexion allemand estiment que les politiques devraient avoir pour but d'élargir les mesures de soutien (par exemple, en allemand en tant que langue scientifique et sous forme de tutorat individuel) et d'offrir de meilleurs conseils en matière d'orientation au sein du système éducatif.

### 3.2.4 Mesures permettant d'atteindre les objectifs concernant la formation tout au long de la vie

L'objectif en matière de formation tout au long de la vie est d'atteindre un taux de 15 % d'adultes prenant part à une formation au cours de leur vie.

Jusqu'à présent, seuls les **Pays-Bas** et l'**Allemagne** ont atteint cet objectif. Nous ne disposons pas d'informations sur la **Grèce** ; toutefois, le pays met en œuvre des programmes de formation tout au long de la vie, avec notamment la création des « Écoles de la deuxième chance » pour les élèves qui ont abandonné leurs études mais souhaitent les reprendre. En Italie, on signale un manque de politiques ciblées en faveur des adultes issus de l'immigration.

En **Allemagne**, une sensibilisation positive au sujet de l'éducation et une prise de conscience de sa valeur incitent les adultes à suivre des formations au cours de leur vie. Le système permet de réintégrer le système éducatif au lieu d'en être exclu dès l'obtention d'un diplôme de base. Toutefois, pour améliorer la situation, les membres du groupe de réflexion allemand ont suggéré que soient dispensés des conseils et une orientation concernant les formations de niveau supérieur, que les seuils d'admissions soient rabaissés et que l'on améliore la perméabilité entre les parcours éducatifs.

Aucun des pays du groupe B (**Croatie, Lettonie, Lituanie et Espagne (Catalogne)**) n'a encore atteint l'objectif fixé. En **Espagne (Catalogne)**, cet échec est dû, en partie, à l'absence de programmes de formation tout au long de la vie qui soient suffisamment élaborés et flexibles.

### 3.2.5 Statistiques actuelles sur l'éducation en Croatie, Lettonie, Lituanie et Espagne (Catalogne)

Alors qu'en **Espagne (Catalogne)** et en **Croatie**, des données sur l'éducation assez détaillées sont disponibles, ce qui permet d'analyser le cas particulier des élèves issus de l'immigration, ce n'est pas le cas de la **Lettonie** et de la **Lituanie**. Dans ces deux derniers pays, les élèves immigrés et étrangers ne sont pas étudiés dans le cadre d'une catégorie distincte. En outre, la définition trop vague de ce qu'est un « élève étranger »<sup>10</sup> en **Lituanie** ne permet pas d'effectuer une analyse différenciée.

Pour améliorer la précision des prochaines analyses, la **Lettonie** prévoit d'assurer un suivi des élèves immigrés récemment arrivés dans les établissements d'enseignement primaire et secondaire, en opérant la distinction avec les élèves issus de l'immigration de deuxième ou troisième génération. Toutefois, ce projet ne fait pas encore l'objet d'un document officiel.

Le tableau suivant montre quelle est la disponibilité des données différenciées dans ces quatre pays.

---

<sup>10</sup> Cette définition inclut tous les élèves étrangers qui viennent étudier en Lituanie, ainsi que les Litvaniens de souche qui reviennent étudier au pays mais ne sont pas de nationalité lituanienne, tout comme les détenteurs du droit de séjour temporaire ou permanent.

*Disponibilité des données différenciées sur l'éducation en Lettonie, Croatie, Espagne (Catalogne) et Lituanie*

Pays	Critère de différenciation des données		
	Type d'établissement scolaire	Issu de l'immigration/Autochtone	Étranger/Autochtone
<b>Lettonie</b>	disponible : par ex. : écoles traditionnelles et programmes d'enseignement bilingues	pas de suivi des immigrés en tant que groupe distinct	
<b>Croatie</b>	disponible : aucune qualification / enseignement élémentaire / enseignement secondaire / diplôme universitaire (licence) / Master / Doctorat	disponible	statistiques détaillées disponibles
<b>Espagne</b>	Taux d'enfants immigrés en école maternelle / qui abandonnent l'école / en difficulté / qui terminent des études supérieures / taux d'adultes suivant une formation au cours de leur vie	profil détaillé de la situation des élèves immigrés en Espagne	nombre d'étudiants étrangers aux différents niveaux d'enseignement
<b>Lituanie</b>	aucunes statistiques disponibles, y compris pour les élèves autochtones	les statistiques distinguent rarement le cas des élèves issus de l'immigration	disponible, mais définition trop vague de ce qu'est un élève étranger

### 3.2.6 Avancement du débat public concernant les objectifs des stratégies EU 2020 et ET 2020 en Croatie, Lettonie, Lituanie et Espagne (Catalogne)

Aucun de ces quatre pays ne semble mener de débat public hautement visible sur la mise en œuvre des objectifs des stratégies EU 2020 et ET 2020.

On relève des discussions ponctuelles entre spécialistes de l'éducation et les responsables politiques en **Lettonie**. Un rapport de suivi sur les projets du gouvernement concernant la réforme de l'éducation, publié par le groupe de réflexion PROVIDIUS en janvier 2012, faisait le lien entre bon nombre des mesures sur l'éducation proposées par le gouvernement et les objectifs du cadre stratégique ET 2020. Sa conclusion était que, dans l'ensemble, le projet de réforme actuel du gouvernement défend bien la même orientation que la stratégie ET 2020. Actuellement, en **Lettonie**, il n'existe des politiques ciblées que dans le domaine de l'enseignement de la langue aux immigrés de deuxième et troisième génération. Par conséquent, on ne peut mesurer l'efficacité des politiques qu'en ce qui concerne la maîtrise de la langue.

En **Espagne (Catalogne)**, les chiffres montrent que, jusqu'à présent, les mesures déployées n'ont pas porté leurs fruits, sauf en ce qui concerne le taux d'inscription en maternelle. On observe moins d'abandons de scolarité en raison de la crise économique, mais les enseignants semblent démotivés. Les membres du groupe de réflexion espagnol s'entendent



pour dire que le pays n'est pas en mesure d'atteindre les objectifs fixés à cause de la crise et des coupes budgétaires qui l'accompagnent.

#### **4. Avis concernant la possible contribution du réseau SIRIUS auprès des parties prenantes**

La majorité des membres des groupes de réflexion des dix pays interrogés envisagent favorablement la possibilité d'une intervention du réseau SIRIUS afin de promouvoir l'échange de bonnes pratiques et d'expériences intéressantes en matière d'éducation des immigrés, au niveau national et entre pays européens. Ils ont exprimé un intérêt particulier pour les questions suivantes :

- Permettre aux pays d'apprendre les uns des autres et de se comparer entre eux concernant leurs mesures éducatives ; orienter et lancer le dialogue entre les différents groupes impliqués dans l'élaboration et la mise en œuvre des mesures éducatives (entre les chercheurs, les responsables politiques, les associations d'immigrés, les praticiens appartenant à des ONG et les écoles du primaire, du secondaire et de l'enseignement supérieur) au niveau national et international ; mais également (1) faire le lien entre les différents groupes et (2) faire le lien entre les membres de chaque groupe, par exemple, en agissant comme une plate-forme d'interaction et d'échange entre les enseignants de toute l'Europe, ainsi qu'en organisant des séminaires de formation des enseignants et des échanges entre enseignants. Initier le dialogue au niveau international, national et local.
- En tant que portail d'information et de connaissance, SIRIUS devrait servir de plate-forme d'échange et de diffusion des informations, des connaissances et des bonnes pratiques (en se référant aux indicateurs pertinents) et de données concernant, entre autres, les méthodes d'élaboration de lois, les mécanismes d'accueil, les supports pédagogiques et les techniques d'auto-évaluation.
- Donner la priorité à certains sujets, tels que l'éducation au stade de la petite enfance, l'abandon précoce de la scolarité et l'enseignement dans des classes composées d'élèves aux origines très diverses, tout en permettant aux pays d'apprendre les uns des autres et de se comparer entre eux.
- Fournir des conseils sur l'élaboration de politiques efficaces et veiller à ce que les politiques s'inspirent de la réalité. Obtenir que des chercheurs aident les responsables politiques à fusionner et analyser les données.

En outre :

- Plusieurs groupes de réflexion ont exprimé le souhait de voir SIRIUS devenir un réseau permanent et durable de soutien et d'échange, sachant qu'il s'agit pour l'instant d'un réseau temporaire.
- L'objectif final de SIRIUS devrait être d'améliorer les politiques d'éducation des immigrés en offrant davantage de ressources et de conseils basés sur l'expérience.
- Certains membres des groupes de réflexion ont exprimé le souhait de s'impliquer dans les activités du réseau SIRIUS.
- SIRIUS devrait se charger de sensibiliser les pays sur l'importance de l'éducation des immigrés (demande de l'Estonie).
- Le réseau SIRIUS pourrait aider à la création et au maintien des centres d'études liés aux universités (Espagne/Catalogne).

## 5. Questions finales

En conclusion de la présente analyse, nous avons formulé les questions suivantes. À l'avenir, le réseau SIRIUS devra s'interroger sur la pertinence de ces questions.

- 1) Comment intégrer le concept de diversité culturelle au sein d'un système d'éducation nationale ? Comment peut-il être mis en pratique ? Comment promouvoir efficacement la diversité culturelle lors de la formation des enseignants, au sein du programme d'enseignement, dans les politiques scolaires et dans d'autres domaines ?
- 2) Comment peut-on améliorer la formation et la préparation des enseignants ainsi que les méthodes d'enseignement adoptées afin de répondre aux besoins de tous les élèves dans un cadre d'enseignement caractérisé par une diversité culturelle et linguistique ? Quelles politiques de formation des enseignants permettent réellement de promouvoir la diversité et sensibilisent les enseignants aux besoins spécifiques en matière de diversité culturelle et linguistique des élèves issus de l'immigration ?
- 3) De quoi un pays a-t-il besoin pour élaborer une stratégie nationale sur l'éducation des enfants issus de l'immigration ?
- 4) D'après les informations dont nous disposons (étude NAMS), les mesures globales ciblées sont celles qui fonctionnent le mieux. Que pouvons-nous faire pour les promouvoir ?
- 5) Quelles politiques et mesures permettent de surmonter efficacement les effets négatifs de la ségrégation dans les écoles et de la concentration des élèves immigrés dans certaines écoles ?



This project is co-funded by  
the European Union

