

Diversité multiculturelle et besoins éducatifs particuliers



DIVERSITÉ MULTICULTURELLE ET BESOINS EDUCATIFS PARTICULIERS

COMPTE-RENDU RÉSUMÉ

**Agence européenne pour le développement de l'éducation des
personnes ayant des besoins particuliers**



L'Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers est une organisation indépendante et autonome, financée par les pays membres de l'Agence et les Institutions européennes (Commission et Parlement).

Les opinions exprimées par tout individu dans ce document ne représentent pas nécessairement les avis officiels de l'Agence, de ses membres ou de la Commission. La Commission n'est aucunement responsable de tout usage qui pourrait être fait des informations contenues dans celui-ci.

Ce rapport a été publié sous la direction d'Axelle Grünberger, Mary Kyriazopoulou et Victoria Soriano, Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers, sur la base des contributions émanant des membres du Conseil représentatif de l'Agence, des coordinateurs nationaux et des experts nationaux désignés. Pour tout contact, veuillez vous reporter à la liste des contributeurs à la fin de ce document.

Nous remercions vivement Trinidad Rivera (conseillère auprès de l'Agence européenne pour le développement de l'éducation et des écoles spécialisées) pour sa contribution spécifique à la préparation de ce rapport.

Il est permis de reproduire des passages de ce document à condition qu'il soit clairement fait référence à la source. Ce rapport doit être référencé comme suit : Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers, 2009. *Diversité multiculturelle et besoins éducatifs particuliers*, Odense, Danemark : Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers.

Les versions électroniques de ce rapport en 21 langues sont disponibles sur le site Web de l'Agence à l'adresse suivante : www.european-agency.org

Cette version est une traduction produite par les pays membres de l'Agence à partir du manuscrit original de l'Agence en anglais.

Photo en couverture : collage utilisant le travail de Pascal Souvais, École d'Enseignement Secondaire Spécialisé de la Communauté Française, Verviers, Belgique.

ISBN: 978-87-92387-60-8 (version électronique)

ISBN: 978-87-92387-97-4 (version imprimée)

© Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers 2009

Secretariat
Østre Stationsvej 33
DK-5000 Odense C Danemark
Tél: +45 64 41 00 20
secretariat@european-agency.org

Bruxelles Office
3 Avenue Palmerston
BE-1000 Bruxelles Belgique
Tél: +32 2 280 33 59
Bruxelles.office@european-agency.org

www.european-agency.org



Education and Culture DG

Ce document a pu être publié grâce au soutien de la DG de l'Éducation et Culture de la Commission européenne :
http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/index_en.html

Lifelong Learning Programme



SOMMAIRE

PREAMBULE	5
INTRODUCTION	7
1. ELEMENTS DE THEORIE ISSUS DE LA RECHERCHE	13
1.1 Etats des lieux de la recherche au niveau européen	13
1.2 Controverses et débats	16
1.2.1 <i>Population cible</i>	16
1.2.2 <i>Données existantes</i>	17
1.2.3 <i>Mesures éducatives</i>	18
1.3 Principales observations communes tirées des travaux de recherche analysés	19
1.3.1 <i>Données existantes</i>	19
1.3.2 <i>Programmes scolaires</i>	22
1.3.3 <i>Mesures de soutien</i>	23
1.3.4 <i>Evaluation</i>	26
2. INFORMATIONS SUR LES PAYS	29
2.1 Population cible	29
2.2 Données existantes sur les élèves avec des BEP et issus de l'immigration	33
2.3 Prestations scolaires	37
2.3.1 <i>Prestations destinées aux élèves issus de l'immigration</i>	38
2.3.2 <i>Prestations pour élèves avec des handicaps/BEP issus de l'immigration</i>	40
2.3.3 <i>Services responsables</i>	41
2.3.4 <i>Coopération entre les services</i>	43
2.3.5 <i>Informations aux parents et leur implication</i>	43
2.3.6 <i>Financement des services</i>	45
2.4 Mesures d'aide	47
2.4.1 <i>Principaux défis à relever par les écoles/enseignants</i>	47
2.4.2 <i>Perception des parties prenantes</i>	50
2.4.3 <i>Réalisations/résultats positifs des mesures de soutien</i>	51
2.4.4 <i>Facteurs de réussite liés à un environnement d'apprentissage inclusif dans le cadre d'une classe multiculturelle</i>	54



2.5 Évaluation	55
3. RESULTATS DU RESUME DE L'ANALYSE PRATIQUE.....	61
3.1 Présentation et principales caractéristiques des sites visités	62
3.1.1 Malmö (Suède).....	62
3.1.2 Athènes (Grèce).....	64
3.1.3 Paris (France).....	66
3.1.4 Bruxelles (Belgique)	68
3.1.5. Amsterdam (Pays-Bas)	70
3.1.6 Varsovie (Pologne).....	73
3.2 Généralités.....	75
3.2.1 Population cible.....	75
3.2.2 Données existantes.....	76
3.2.3 Prestations scolaires	76
3.2.4 Mesures de soutien.....	78
3.2.5 Évaluation	79
4. CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS.....	81
4.1 Données existantes	81
4.2 Prestations scolaires.....	82
4.3 Mesures d'aide	84
4.4 Évaluation	85
BIBLIOGRAPHIE	88
CONTRIBUTEURS.....	92
Noms et adresses des sites visités.....	95



PREAMBULE

Ce rapport est un résumé des résultats de l'analyse réalisée par l'Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers (l'Agence) sur le thème de l'Éducation spécialisée et de l'Immigration – domaine prioritaire pour les pays membres de l'Agence.

En 2005, les représentants des ministères de l'Education participant aux travaux de l'Agence ont fait part de leur intérêt pour une étude sur ce sujet sensible, en particulier dans la façon d'appréhender le mieux possible les besoins éducatifs particuliers des élèves issus de cultures différentes et parlant très souvent une langue différente de celle utilisée dans le pays d'accueil.

Au total, 25 pays ont participé à cette analyse – l'Allemagne, l'Autriche, la Belgique (les communautés francophones et néerlandophones), Chypre, le Danemark, l'Espagne, l'Estonie, la Finlande, la France, la Grèce, la Hongrie, l'Islande, l'Italie, La Lettonie, La Lituanie, le Luxembourg, Malte, la Norvège, les Pays-Bas, la Pologne, le Portugal, la République tchèque, Royaume Uni (Angleterre), la Suède et la Suisse (les communautés francophones et germanophones).

Chaque pays a désigné un ou deux experts pour participer à l'analyse. Sans leurs expertises et compétences, l'analyse n'aurait pas été possible. Ils ont apporté des renseignements très précieux au niveau local et/ou national et ont contribué grâce à leurs réflexions au résultat final. Vous trouverez les coordonnées de ces experts à la fin de ce document ainsi que sur la page Web du projet. Leur contribution, ainsi que celle des représentants des pays membres de l'Agence et des Coordinateurs nationaux, sont fortement appréciées. Elles ont toutes assuré la réussite de ce projet.

Ce compte-rendu résume les principales conclusions du projet. Il repose sur les informations tirées des rapports des différents pays présentés par tous les pays participants et de l'analyse de la pratique. Toutes ces informations sont disponibles sur la page Web du projet Multicultural Diversity and SNE/Diversité multiculturelle et BEP à : <http://www.european-agency.org/agency-projects/>

Cor J.W. Meijer

Directeur : Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers



INTRODUCTION

Ce rapport est un résumé des analyses menées par l'Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers, à la demande des représentants des pays membres sur le thème Éducation spécialisée et Immigration. Les représentants de l'Agence ont demandé à recevoir les informations des différents pays sur les effets conjugués de cette double question ainsi que des recommandations concrètes à l'issue de l'analyse.

L'expression « besoins éducatifs particuliers » (SNE pour « special needs education » en anglais) se réfère aux programmes réservés aux élèves avec des Besoins Educatifs Particuliers (BEP). L'UNESCO (1994) définit les BEP dans le cadre de l'éducation inclusive comme une intervention et une assistance pédagogiques destinées à appréhender les besoins éducatifs particuliers.

La migration est un sujet sensible qui peut être assortie d'une connotation négative. Les mouvements migratoires ont toujours constitué une caractéristique de la société européenne – principalement pour des raisons économiques où les migrants sont en quête de meilleures conditions de vie et de travail – et plus récemment, un nouveau type d'émigration, résultant des conflits et des guerres, s'est imposé.

Cependant, il semble que dans les sociétés européennes, les individus ne considèrent pas toujours les populations ayant des héritages culturels différents comme une source d'enrichissement pour leur société ou pour leurs systèmes éducatifs. Au contraire, cette différence est considérée comme une situation difficile.

C'est la raison pour laquelle, les principales organisations européennes et internationales ont mis en avant cette question et ont incité les autorités nationales à encourager et à garantir une éducation de grande qualité à tous les élèves quelles que soient leur origine et leur situation culturelle. L'UNESCO (1994) a clairement spécifié que : « les écoles doivent accueillir tous les enfants sans considération de leurs conditions physiques, intellectuelles, sociales, émotionnelles, linguistiques ou autres, y compris les enfants handicapés et surdoués, les enfants de la rue et ceux qui travaillent, les enfants issus des populations lointaines ou nomades, les enfants



issus de minorités linguistiques, ethniques ou culturelles et les enfants issus de quartiers ou groupes défavorisés ou marginalisés » (p. 6).

Le Plan d'action du Conseil de l'Europe 2006–2015 recommande également d'être vigilant au fait que « les individus ayant des handicaps issus de groupes minoritaires, les migrants et réfugiés handicapés peuvent être pénalisés à cause de la discrimination ou par manque de connaissance des services publics. Les États membres devraient s'assurer que l'aide aux individus avec des handicaps prenne en compte leur héritage linguistique et culturel et les besoins particuliers de ce groupe minoritaire » (Annexe 4.6, p. 32).

La Convention des Nations Unies sur le Droit des Personnes handicapées stipule que « les personnes handicapées ont droit, sur la base de l'égalité avec les autres, à la reconnaissance et au soutien de leur identité culturelle et linguistique spécifique » (Article 30, 2008).

La définition du terme « immigrant » est différente selon les pays. Les différences correspondent aux situations nationales par rapport à la population concernée. Les définitions correspondent aussi à l'histoire des pays et à leur situation politique et économique. Les pays utilisent les termes immigrants ou étrangers en fonction du lieu de naissance des élèves ou de leurs parents, ou bien en fonction de la première langue parlée chez eux – parfois différente de celle du pays d'accueil.

L'OCDE (2006) et Eurydice (2004) utilisent les termes élèves immigrants pour « élèves étrangers » ou « élèves de la première génération » pour les élèves dont les parents sont nés en dehors du pays d'accueil. Les « élèves de seconde génération » sont ceux nés dans le pays d'accueil mais dont les parents sont nés dans un pays différent. Les élèves de troisième ou quatrième générations sont des « natifs » : ils peuvent avoir la citoyenneté du pays de résidence, ils sont nés dans le pays d'accueil et au moins l'un de leurs parents est également né dans le pays d'accueil. Dans les pays ayant une longue tradition d'immigration, les migrants de troisième génération ou plus, ne sont pas considérés comme des élèves immigrants, mais plutôt comme des élèves ayant des origines ethniques différentes,



appartenant à des groupes minoritaires ou issus de groupes ethniques minoritaires.

Il est important de souligner que l'analyse menée par l'Agence n'a pas ciblé les questions d'éducation générale relatives aux élèves issus de l'immigration mais uniquement des questions d'éducation relatives aux élèves avec des BEP issus de l'immigration. Le principal objectif de l'analyse était d'étudier la façon de répondre aux besoins éducatifs des élèves ayant des BEP avec des héritages culturels différents et qui dans certains cas parlent une langue différente de celle utilisée dans le pays d'accueil, de la meilleure façon possible.

Cette double considération a mis en lumière les points clés suivants :

- a) Dans quelle mesure les problèmes de langue sont-ils considérés comme des difficultés d'apprentissage ;
- b) Comment sont évalués les capacités et les besoins des élèves issus de l'immigration ;
- c) Comment aider au mieux les enseignants et les familles.

Aux fins de l'analyse, le groupe d'Experts du projet a identifié les caractéristiques du groupe cible du projet, les élèves :

- Avec tous les types de handicaps/besoins éducatifs particuliers ;
- Qui sont les « immigrants » aux sens suivants :
 - i) en étant des migrants de la première, deuxième ou troisième génération ;
 - ii) qui parlent une langue différente, ou peut-être semblable uniquement à celle du pays de résidence ;
 - iii) avec/sans la nationalité du pays d'accueil ;
 - iv) avec/sans antécédents éducatifs et/ou économiques comparé au pays d'accueil ;
- Qui ont un héritage culturel différent de celui du pays d'accueil.

Durant l'analyse, il est devenu indispensable de clarifier le terme « immigrant ».

Une telle définition devait tenir compte de toute la population scolaire concernée, à savoir, les élèves récemment arrivés (correspondant au terme d'« immigrants ») et ceux qui sont citoyens du pays mais qui



appartiennent à des groupes ethniques minoritaires. En conséquence, le groupe cible de l'analyse couvrait les élèves avec des besoins éducatifs particuliers qui sont immigrants ou qui appartiennent aux groupes ethniques minoritaires. L'expression « issus de l'immigration » utilisée dans le document couvre le groupe cible défini.

En dépit des différences qui existent entre les pays, l'analyse a tenté d'attirer l'attention sur cinq domaines clés. Ces domaines ont été identifiés comme étant essentiels à la collecte d'informations et à l'analyse pratique ultérieure relative à l'éducation des élèves conjuguant les caractéristiques des BEP et le fait d'être issus de l'immigration :

1. Population cible, telle que définie au niveau du pays ;
2. Données existantes au niveau local (et/ou national) ;
3. Prestations scolaires proposées aux élèves et aux familles ;
4. Mesures d'aide ;
5. Outils d'évaluation utilisés dans le but d'identifier dès le départ les besoins et aptitudes des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers et issus de l'immigration.

L'absence de données existantes relatives à cette question constituait un défi important à relever pendant l'analyse. On peut considérer qu'un cas d'absence de données ou de données limitées est un résultat positif et la conséquence de politiques non discriminatoires mises en place dans les systèmes éducatifs des pays.

Apparemment, le projet de l'Agence s'est traduit par la collecte d'informations qui a abouti à une réflexion plus nuancée de la réalité, comme cela est décrit dans les chapitres suivants.

L'ensemble de l'analyse du projet est le résultat d'un processus comprenant plusieurs étapes :

- Une synthèse des études et des résultats publiés d'après les recherches sur le sujet, en tenant compte des cinq domaines clés spécifiés ci-dessus que vous trouverez dans le Chapitre 1.
- Un questionnaire préparé conjointement avec les experts du projet afin qu'ils puissent collecter l'essentiel des informations issues du



niveau local, relatives aux cinq domaines listés ci-dessus. Un questionnaire plus approfondi destiné à collecter des informations au niveau national a été préparé en option. L'analyse de ceux-ci a permis l'élaboration des rapports locaux/nationaux par pays. Ces rapports ont ensuite servi de base à la synthèse générale présentée au chapitre 2.

- Les cinq domaines clés du questionnaire constituent également la base de l'analyse pratique menée dans le projet. Six lieux ont été sélectionnés pour examiner comment l'éducation est mise en oeuvre dans des pays ayant de longues traditions d'immigration ou avec des élèves arrivés récemment. Les résultats de cette analyse pratique sont présentés au chapitre 3.

- Les résultats de ces recherches, des rapports par pays et des exemples pratiques, ont été résumés par l'équipe du projet de l'Agence et ont ensuite fait l'objet de discussions avec le groupe d'experts.

Des propositions, ainsi que les principales conclusions de cette réflexion commune sont présentées au chapitre 4 : Conclusions et Recommandations.



1. ELEMENTS DE THEORIE ISSUS DE LA RECHERCHE

1.1 Etats des lieux de la recherche au niveau européen

Ce chapitre a pour objet de résumer les éléments clés mis en exergue par plusieurs études, analyses et recherches européennes sur l'éducation des élèves avec des besoins éducatifs particuliers (BEP) et issus de l'immigration centrés sur les cinq domaines déjà précisés dans l'introduction (définition, données, prestations scolaires, mesures d'aide et procédures d'évaluation). Une liste des références détaillant les documents existants au niveau européen, sur un plan international et national, pris en compte dans cette analyse est disponible sur le site Web de l'Agence consacré au thème du projet : www.european-agency.org/agency-projects

La méthodologie utilisée pour cette analyse des travaux antérieurs consistait à parcourir systématiquement les bases de données (telles que ERIC, EBSCO Academic Search Elite, Google Scholar, Libris, etc.) et les publications mentionnant ou portant principalement sur l'éducation des élèves avec des BEP et issus de l'immigration. Compte tenu de l'utilisation croissante des technologies de l'information et de la communication pour diffuser l'information, une vaste recherche sur Internet a été menée, dans le but d'identifier les sites Web pertinents, les résumés en ligne, les rapports et les dissertations étudiant ou se référant au lien qui existe entre les élèves avec des BEP et ceux issus de l'immigration.

Le travail s'est d'abord centré sur les résultats de la recherche et des travaux réalisés en Europe, étant donné que cette zone géographique entrait dans le cadre du projet de l'Agence. Toutefois, des travaux importants ont également été menés en dehors de l'Europe et d'intéressantes contributions de sources américaines et canadiennes prises en compte (par ex. AMEIPH, 1998 & 2001 ; National Research Council, Committee on Minority Representation in Special Education, 2002 ; Losen & Orfield, 2002).

Outre les analyses entreprises par des individus ou ayant une portée nationale ou locale, les enquêtes et les rapports publiés par des institutions internationales centrés sur l'Europe, tels que la Commission européenne, le Centre européen contre le racisme et la xénophobie (désormais l'Agence européenne pour les droits fondamentaux), Eurydice, ou avec une couverture géographique plus



vaste, l'Organisation de Coopération et de Développement Economique (OCDE) ou l'Organisation des Nations unies pour l'Education, la Science et la Culture (UNESCO) ont suscité beaucoup d'intérêt.

Les résultats et recherches pris en compte remontent aux 15 dernières années : cette longue période était nécessaire compte tenu du très haut niveau de spécificité du sujet traité et de l'existence limitée d'écrits à cet égard.

Avant d'entrer dans les détails des principaux résultats mis en lumière dans l'analyse des travaux précédents relatifs aux cinq domaines clés définis pour le projet de l'Agence, il est nécessaire d'attirer l'attention sur les facteurs importants du contexte de l'analyse.

La plupart des pays européens connaissent des flux migratoires significatifs et pour certains d'entre eux cette tendance s'inscrit dans une longue tradition. Pour d'autres, l'immigration est un phénomène nouveau. Dans certaines parties de l'Europe où l'émigration était prédominante auparavant, des pays voient désormais des populations étrangères s'établir à l'intérieur de leurs frontières. Une récente étude de l'OCDE sur la migration (2006) fait ressortir que l'immigration « risque » de rester élevée voire de s'accroître dans les pays d'Europe. Ces changements démographiques aux multiples facettes ont modifié la population européenne : la société européenne est devenue davantage multiculturelle.

Cette diversité se reflète dans la population scolaire actuelle en Europe. Les écoles accueillent des élèves aux origines ethniques multiples, originaires d'un pays différent de leur pays de résidence, ou dont les parents sont nés à l'étranger. Ils ont une culture et parfois une langue différentes de celles du pays d'accueil où ils reçoivent leur éducation.

Les systèmes éducatifs et la législation ont un rôle à jouer dans l'intégration de la population issue de l'immigration. Le Livre vert de la Commission européenne sur la migration (2008) précise que : « la présence d'un grand nombre d'élèves migrants a d'importantes implications pour les systèmes éducatifs. Les écoles doivent s'adapter à leur présence et inscrire leurs besoins particuliers dans l'approche traditionnelle qui consiste à assurer un enseignement de grande qualité et équitable. Les écoles doivent jouer un rôle leader



en créant une société inclusive, dans la mesure où elles représentent la principale occasion pour les jeunes issus des communautés de migrants et d'accueil de se connaître et de se respecter les uns les autres ... La diversité linguistique et culturelle peut être une précieuse ressource pour les écoles » (p. 3). S'intéresser à cette nouvelle population et répondre aux besoins des élèves issus de l'immigration à l'école est un problème majeur des responsables politiques et un défi important auquel les systèmes éducatifs tentent de faire face dans toute l'Europe.

Dans le domaine de l'éducation spécialisée, les praticiens, les chercheurs et les décideurs au niveau de l'UE et aux niveaux nationaux ont fait preuve d'un intérêt croissant pour la situation des élèves avec des BEP et issus de l'immigration. Néanmoins, malgré le fait que tous les pays européens s'efforcent d'adapter leurs politiques et pratiques éducatives afin de prendre en compte la nouvelle identité multiculturelle de la population scolaire, aucune étude à grande échelle n'a été faite pour analyser l'impact de ce changement pour l'éducation spécialisée en Europe.

Ce projet thématique de l'Agence est la première initiative tentant d'analyser la situation des élèves avec des BEP et issus de l'immigration dans les écoles en Europe.

Les informations issues des publications existant dans ce domaine révèlent que certaines études ont été menées à l'échelle européenne en se concentrant soit sur la question de l'éducation spécialisée (par ex. Meijer, Soriano & Watkins, 2003, 2006 ; OCDE, 2004) soit sur celle de l'éducation des élèves issus de l'immigration (par ex. Eurydice, 2004 ; OCDE, 2006). Toutefois, aucune analyse n'a traité la combinaison des deux problématiques dans une perspective européenne.

Les seules références trouvées relatives aux travaux réalisés au niveau européen sur la conjonction de ces deux domaines sont : un projet Comenius Action 2 (intitulé « Development of Conditions for Disabled Children of Gypsies and Migrant Workers – the BEP Project ») mené entre 1996 et 1998 comprenant neuf pays ; un projet Comenius Action 2 (intitulé « Teaching materials for pupils with disabilities and immigrant background ») réalisé de 1999 à 2001 et portant sur trois pays et la Conférence européenne sur les Enfants



migrants ayant des Besoins éducatifs particuliers, qui s'est déroulée à Copenhague les 7 et 8 juin 1999.

Ceci étant dit, il serait totalement erroné d'en conclure qu'aucune recherche n'a été faite en Europe sur les handicaps pédagogiques doubles potentiels rencontrés par les élèves ayant à la fois des besoins éducatifs particuliers et des problématiques liées à l'immigration. Des études et analyses pertinentes ont effectivement été menées mais elles restent limitées à une approche locale ou nationale.

Le reste de ce chapitre détaille les principaux résultats qui peuvent être mis en évidence à l'examen de ces travaux. Il convient de signaler que l'analyse s'est intentionnellement concentrée sur des travaux traitant précisément de la combinaison des deux problématiques d'immigration et de l'éducation spécialisée. Par conséquent, bien que très intéressante pour ce projet, la masse énorme de recherches réalisées et publiées sur la situation des élèves issus de l'immigration à l'école a été éliminée dans la mesure du possible lorsqu'elle n'abordait pas aussi la question de l'éducation spécialisée.

Avant d'entrer dans le détail des résultats communs des travaux publiés pris en compte pour le projet de l'Agence (section 1.3), seront d'abord décrits les aspects controversés ou les questions sur lesquelles on a identifié plusieurs approches et issues dans les textes (section 1.2). Dans les deux paragraphes suivants, tous les résultats sont décrits dans le droit fil des cinq domaines clés définis pour l'analyse du projet.

1.2 Controverses et débats

1.2.1 Population cible

Il n'existe aucun accord européen sur la terminologie utilisée pour identifier les élèves issus de l'immigration. Certaines analyses utilisent les termes « minorité ethnique » ou « groupes ethniques minoritaires » (UNESCO, 1994 ; SIOS, 2004 ; Lindsay, Pather & Strand, 2006 ; Rosenqvist, 2007) tandis que d'autres utilisent les termes « migrants » (OCDE, 2007 ; Commission européenne, 2008), « immigrants » (OCDE, 2006 ; Eurydice, 2004), « élèves bilingues » ou « groupes minoritaires » (Conseil de l'Europe, 2006). Actuellement en Europe, la majorité des enfants sont nés dans le



pays de résidence et de scolarisation. Toutefois, dans les régions situées près des frontières européennes, des immigrants de passage (qui n'ont peut-être pas l'intention de rester dans un pays européen qui est leur premier point de chute, même s'ils peuvent tout aussi bien y rester pour longtemps) deviennent chaque jour davantage une réalité. Par conséquent, l'utilisation de termes liés à certaines formes de « migration » peut poser quelques problèmes.

Cette diversité dans la terminologie utilisée et l'absence de consensus à cet égard reflètent les différentes approches – au niveau de la politique et de la pratique – vis-à-vis du phénomène de migration que les pays européens ont choisi de suivre. Ces différences reflètent également l'histoire distincte de chaque pays. Le but de cette analyse n'était pas d'étudier les différences qui existent au niveau des définitions mais au contraire de savoir comment répondre aux besoins éducatifs des élèves avec des BEP et issus de l'immigration.

1.2.2 Données existantes

L'examen des travaux antérieurs au projet a révélé qu'il est actuellement impossible d'avoir une image statistique générale et comparable du nombre d'élèves issus de l'immigration en éducation spécialisée en Europe. Des études montrent qu'il n'est guère possible de compiler les statistiques des pays sur la migration à un niveau international, étant donné que les systèmes statistiques de chaque pays ne sont pas harmonisés entre eux.

Comme Poulain, Perrin & Singleton (2006) observent : « il est largement admis que les données sur la migration ne sont pas faciles à rassembler et que les systèmes de collecte de données, ainsi que les définitions utilisées pour définir les événements migratoires dans les pays, varient considérablement » (p. 77). Ils poursuivent : « ... d'un point de vue statistique, aucun indicateur pertinent n'a été adopté au niveau international pour recenser les individus d'origine étrangère ou issus de l'immigration ... Les données qui peuvent être considérées comme fiables ne sont pas nécessairement comparables au niveau de l'UE, à cause de la variété des sources de données, des définitions et des concepts utilisés » (p. 373).

Selon Fassmann (*in* Pfliegerl, 2004) à l'heure actuelle – et contrairement aux années 50 – l'immigration concerne beaucoup plus de personnes et n'est pas un élément marginal. Les statistiques



sur les flux migratoires doivent être traitées avec prudence parce que la véritable ampleur de l'immigration est souvent sous-estimée. Fassmann a calculé qu'en 2002, le solde migratoire positif en UE était supérieur aux USA, bien que les USA soient souvent considérés comme le pays de l'immigration.

L'analyse réalisée par l'Agence a tenté d'établir une image de la situation réelle. Les données, principalement de niveau local, figurent au chapitre 2.

1.2.3 Mesures éducatives

Les avis divergent quant aux stratégies visant à améliorer la qualité de l'enseignement dispensé aux élèves avec des BEP et issus de l'immigration.

La principale controverse qui ressort de la recherche analysée pour ces travaux concerne la place et le rôle de la langue maternelle de l'élève à l'école. Il n'y a pas de consensus au sujet de l'utilisation de la langue maternelle de l'élève à l'école : tandis que certains chercheurs sont favorables à l'éducation bilingue, d'autres soutiennent que les élèves devraient utiliser uniquement la langue du pays d'accueil à l'école (et même parfois au sein de la famille).

De même, l'utilisation de la langue maternelle de l'élève à l'école peut être considérée comme une aide pour l'élève. Mais cela peut également poser le risque d'exclure les élèves qui parlent la même langue étrangère du groupe qui parle la langue d'accueil. L'approche plurilingue pour tous les élèves (Candelier, 2003 ; Perregaux, de Goumoëns, Jeannot & de Pietro, 2003) est une nouvelle façon sociale et didactique de reconnaître toutes les langues à l'école et d'ouvrir tous les enfants à la diversité.

Dans les travaux antérieurs, un autre débat relatif au sujet porte sur le profil des professionnels. Certaines recherches concluent qu'il n'est pas nécessaire que les professionnels connaissent bien l'héritage culturel des élèves ou de leurs familles pour avoir de bons échanges avec eux : « Il n'est pas nécessaire de tout savoir des antécédents culturels d'un individu pour qu'une rencontre se passe bien et qu'on arrive à travailler ensemble ... Il n'est pas nécessaire d'être un expert de la 'culture' ou en différentes langues mais il est nécessaire d'aller à la rencontre d'une personne et de sa culture sans condition ... ce qui importe le plus est ce que les personnes ont en commun, ce qui est commun à chacun » (SIOS, 2004, p. 64).



En revanche, d'autres documents se positionnent fortement en faveur de l'intervention de professionnels ayant la même appartenance ethnique que l'élève ou la famille : « Les enfants bilingues doivent être pris en charge exclusivement – si ce n'est par des professionnels bilingues ou biculturels, alors au moins – par des professionnels ayant de vastes connaissances des principales caractéristiques de l'héritage culturel et de la langue des enfants » (Rapport de la Conférence européenne sur les Enfants migrants ayant des Besoins éducatifs particuliers qui s'est tenue à Copenhague en juin 1999, p. 7).

Leman (1991) évoque la présence d'enseignants issus de la communauté d'immigrants comme étant un facteur interculturel important : ces enseignants peuvent jouer un rôle de passerelle et d'interprètes avec la communauté d'origine. Verkuyten & Brug (2003) montrent que les enseignants ayant des appartenances ethniques différentes peuvent apporter une autre perspective à l'école et peuvent jouer le rôle de modèles.

Malgré ces différences, les publications européennes sur la situation scolaire des élèves avec des BEP et issus de l'immigration font état d'un certain nombre d'observations et de conclusions qui sont présentées dans la section suivante.

1.3 Principales observations communes tirées des travaux de recherche analysés

1.3.1 Données existantes

Le premier élément vers lequel les recherches et les études analysées convergent est qu'il existe une disparité dans les proportions où les élèves issus de l'immigration sont représentés dans l'éducation spécialisée. Certains travaux locaux et nationaux (Leman, 1991 ; Manço, 2001 ; Henriot, 1996 ; Lindsay, Pather & Strand, 2006 ; Werning, Löser & Urban, 2008) mettent en évidence un important parti pris dans l'évaluation des élèves issus de l'immigration qui se traduit par une sur- ou sous- représentation dans l'éducation spécialisée. Les enquêtes internationales confirment cette tendance selon laquelle les « groupes d'immigrés et minoritaires sont répartis de manière disproportionnée dans les institutions d'éducation spécialisée » (OCDE, 2007, p. 156).



Comme le souligne l'Observatoire européen sur le racisme et la xénophobie, « dans plusieurs États membres de l'UE, dans les écoles d'éducation spécialisée, une surreprésentation d'élèves issus de minorités émigrées et ethniques est chose fréquente. Si l'on suppose que la répartition des élèves avec des handicaps est semblable dans tous les groupes ethniques, une surreprésentation d'élèves issus de minorités émigrées dans ces classes indique qu'une partie de ces élèves est affectée dans ces classes de manière abusive » (Observatoire européen sur le racisme et la xénophobie, 2004, p. 28). Les études réalisées aux États Unis reproduisent cette tendance. Comme Losen & Orfield (2002) l'expliquent : « des pratiques inadaptées aussi bien dans les classes d'enseignement général que spécialisé ont donné lieu à une surreprésentation, une classification impropre et à des souffrances des étudiants issus des minorités, notamment des enfants noirs » (p. xv).

Les disproportions dans la représentation des élèves issus de l'immigration en éducation spécialisée se produisent principalement lorsqu'ils souffrent de déficiences intellectuelles et de difficultés d'apprentissage. Les raisons éventuelles mises en avant dans les publications sont : des problèmes plus fréquents de comportement social dans la population émigrée et les groupes ethniques minoritaires ; l'absence d'intervention rapide ou de soins parmi ces groupes ; l'existence de préjugés au sein de la société d'accueil à l'égard des individus issus de l'immigration ; et enfin, des difficultés à évaluer les besoins et les aptitudes des élèves issus de l'immigration.

Distinguer les difficultés d'apprentissage des difficultés de langue reste un pari difficile. Par exemple, « la sous-représentation de tous les groupes asiatiques et des enfants chinois pour des difficultés d'apprentissage spécifique et des troubles faisant partie du spectre autistique, pourrait laisser penser qu'il est parfois problématique d'établir une distinction entre difficultés d'apprentissage et problèmes associés à l'anglais comme langue supplémentaire » (Lindsay, Pather et Strand, 2006, p. 117). En outre, comme le précise Salameh (2003 ; 2006), « le bilinguisme ne provoque jamais de problème de langage. Un enfant bilingue présentant des problèmes de langage a des problèmes dans les deux langues : la langue maternelle et la langue du pays d'accueil ».



Les recherches confirment également le fait que la pauvreté a un fort impact sur le placement des élèves en éducation spécialisée. Compte tenu des mauvaises conditions socio-économiques dans lesquelles vivent certains émigrés et minorités ethniques, les enfants souffrent parfois de problèmes de santé qui gêneront leur développement. La pauvreté est par conséquent un facteur de risque d'émergence ultérieure de certains besoins éducatifs particuliers. C'est la base de la théorie du dénuement socio-économique, selon laquelle les élèves issus de l'immigration rencontrent les mêmes problèmes que les étudiants de souche dans une situation socio-économique semblable (Nicaise, 2007).

On peut en déduire que la représentation disproportionnée d'élèves issus de l'immigration en éducation spécialisée pourrait s'expliquer par le fait que la représentation de minorités ethniques est plus importante dans les niveaux les plus bas de l'échelle socio-économique de la société européenne. Comme l'énoncent Werning, Löser & Urban (2008) : « la situation des enfants et de leurs familles issus de l'immigration peut être conceptualisée en une exclusion multi systémique. L'exclusion des familles de la citoyenneté et leur marginalisation dans les possibilités de participer au système économique et d'accéder au marché du travail sont liées aux fortes restrictions du potentiel de leurs enfants à la réussite scolaire » (p. 51).

Néanmoins, il convient d'analyser ces situations attentivement, *dixit* Lindsay, Pather & Strand (2006) : « le handicap socio-économique (pauvreté) et le sexe ont des associations plus fortes que l'ethnicité avec prévalence générale des besoins éducatifs particuliers et de certaines catégories de besoins éducatifs particuliers. Cependant, après avoir neutralisé les effets de l'inconvénient socio-économique, du sexe et de la tranche d'âge, il reste encore une sur et sous-représentation des différents groupes minoritaires par rapport aux élèves britanniques blancs » (p. 3).

La représentation disproportionnée des élèves issus de l'immigration dans les écoles spécialisées montre parfois que dans certains cas l'éducation ordinaire n'a pas répondu aux besoins de ces élèves. Cela a poussé les chercheurs à s'interroger sur la qualité de l'enseignement dispensé aux élèves issus de l'immigration dans le système de scolarisation ordinaire et à passer au crible les publications sur deux aspects : d'une part, les exercices d'orientation



et d'évaluation et d'autre part, les méthodes d'enseignement mises en place avec des élèves issus de l'immigration.

Les analyses effectuées dans les différents pays d'Europe sur ce sujet définissent une autre tendance majeure ; les individus avec des BEP ainsi que ceux issus de l'immigration sont tous considérés par les autres (travailleurs sociaux, membres du corps enseignant, autres élèves, etc.) comme des représentants de leurs groupes respectifs. En d'autres termes, il semble que la tendance soit à la catégorisation et au traitement des élèves issus de l'immigration ou des élèves avec des BEP sur la base de préconceptions sur les « groupes » auxquels ils appartiennent. Ces préconceptions dissimulent la personne réelle, dans la mesure où l'élève pris individuellement devient un symbole pour le groupe collectif et le groupe est associé à la prise en charge et à l'assistance (dans le cas des personnes avec des BEP) ou à la culture et à la religion (dans le cas d'émigrés et de minorités ethniques). Cette tendance est regrettable car naturellement des individus ne sont pas représentatifs de toute une culture ou de tout un groupe. Les catégorisations et les préconceptions relatives au « groupe » occultent la personne réelle en question et la rendent insignifiante ; se produit alors un processus de marginalisation (SIOS, 2004).

1.3.2 Programmes scolaires

Les recherches, analyses et publications sur ce sujet laissent également penser que la représentation disproportionnée des élèves issus de l'immigration dans l'éducation spécialisée peut refléter le fait que la pédagogie et les méthodes d'enseignement mises en place au sein des classes ordinaires ne répondent pas aux besoins éducatifs de ce groupe spécifique.

Les publications sur la situation des élèves avec des BEP et issus de l'immigration suggèrent que les enseignants ne se rendent pas compte combien leur enseignement est enraciné dans leur propre culture. En effet, les méthodes d'apprentissage et les comportements des élèves varient considérablement en fonction des cultures. Dans certaines sociétés, il est normal que les élèves apprennent en interaction avec les enseignants, tandis que dans d'autres cultures, les enfants ne sont pas supposés s'adresser directement aux adultes mais apprennent en écoutant les adultes qui parlent entre eux. En conséquence, les enseignants devraient expliquer – dans la mesure



du possible – l'héritage culturel de leur enseignement et signifier clairement aux élèves ce qu'on attend d'eux. Au lieu d'avoir tendance à limiter la complexité des tâches données aux élèves issus de l'immigration (notamment lorsque leur langue maternelle n'est pas la langue du pays d'accueil), les enseignants devraient encourager les élèves issus de l'immigration à se familiariser davantage avec les activités faites en classe (Rapport de la Conférence européenne sur les enfants migrants avec des Besoins éducatifs particuliers, Copenhague, juin 1999).

1.3.3 Mesures de soutien

Les publications consacrées à l'éducation des élèves avec des BEP et issus de l'immigration mettent également en relief l'importance du rôle des familles. Les analyses révèlent qu'en général ces familles n'utilisent pas les services d'aide autant qu'elles le pourraient. Les raisons les plus fréquemment invoquées sont entre autres : la famille de l'élève ne parle pas la langue du pays d'accueil ; la famille de l'élève ne comprend pas suffisamment bien le système et les services disponibles, ou bien n'a pas l'habitude de recevoir ce genre d'aide dans son pays d'origine ; la famille de l'élève a peur d'être renvoyée du pays de résidence si elle fait trop de demandes.

Par conséquent, fournir des informations complètes aux familles d'élèves avec des BEP et issus de l'immigration est fondamental. Ces informations devraient permettre aux parents de comprendre comment le pays de résidence considère les besoins éducatifs particuliers, le système éducatif et l'approche pédagogique dudit pays de résidence. Dès le départ, des informations claires accessibles et directes devraient être fournies aux familles. Le cas échéant, cela devrait être fait par le biais d'un interprète ou d'un membre du personnel parlant la langue de la famille. L'utilisation de différents types de matériel (photos sur les activités des élèves, etc.) peut aussi faciliter la circulation des informations entre l'école et la famille de l'élève. Des groupes de discussion entre les familles sont également à encourager et présentent l'avantage de créer des liens entre les parents et d'éviter ainsi l'isolement des familles.

Les recherches préconisent que le flux d'informations ne circule pas seulement dans un seul sens, c'est-à-dire de l'école vers les familles. Les familles devraient également donner aux écoles des informations sur leur enfant et être consultées et impliquées dans la prise de



décisions relatives à leur enfant. Comme mis en exergue lors de la Conférence européenne sur les Enfants migrants ayant des Besoins éducatifs particuliers à Copenhague en juin 1999, « la réussite de l'éducation d'un élève d'appartenance ethnique minoritaire dépend grandement de la coopération, de la consultation et de la compréhension mutuelle entre parents et enseignants. La profession d'enseignant doit être démystifiée et les parents doivent avoir accès à la prise de décision 'ascendante' de l'école » (Rapport de la conférence, p 15).

Dans l'ensemble, les familles devraient être impliquées en tant que partenaires. Les études sur ce sujet insistent sur le fait que toute la famille doit être prise en compte par les écoles, non seulement les parents mais également les frères et sœurs ainsi que les grands-parents et la famille élargie. Certaines analyses montrent également que, notamment dans le contexte des familles issues de l'immigration, avoir un enfant avec des BEP a un fort impact sur la structure familiale ; parfois cela entraîne des changements dans les rôles respectifs des membres de la famille (SIOS, 2004).

Le rôle des professionnels consiste en résumé à assurer une bonne interaction avec les familles et à éviter les conflits culturels. Comme l'explique Moro (2005) : « pour les enfants immigrants toute ... technique qui ne prend pas en compte leur singularité culturelle ne fait que contribuer à creuser le clivage qui existe entre leurs deux mondes de référence. Nous participons ainsi à leur exclusion *de facto* de la société d'accueil, à leur marginalisation. Tenir compte de leur héritage culturel permet au contraire de favoriser des stratégies de traitement individualisé, le processus d'apprentissage et la participation dans la société d'accueil » (p. 21).

Les publications favorisent les approches positives qui incitent les élèves et leurs parents à se concentrer sur les réussites. Encourager la diversité socioculturelle, cognitive et linguistique des familles et des élèves est fondamentale non seulement pour lutter contre d'éventuelles attitudes discriminatoires mais également pour améliorer l'estime de soi et la motivation des élèves avec des BEP et issus de l'immigration.

Enfin, les publications mettent en avant le fait que pour atteindre cet objectif et relever les défis que rencontrent les nouveaux élèves, les professionnels doivent être bien formés. Toutes les analyses menées



sur la situation pédagogique des élèves avec des BEP et issus de l'immigration montrent l'importance cruciale de la formation des professionnels visant à améliorer le processus d'évaluation, la qualité de l'enseignement dispensé et la coopération avec les familles de ces élèves. Afin de répondre aux besoins des nouveaux élèves, on observe une demande croissante de formation continue, ainsi que le développement des méthodes d'enseignement de la part du corps enseignant. Par ailleurs, on demande aux différents praticiens de coopérer afin de satisfaire les besoins des élèves avec des BEP et issus de l'immigration ; non seulement les enseignants, mais également les psychologues, les enseignants de soutien, les professionnels de santé, etc.

La principale conclusion qui peut être tirée de l'analyse des travaux publiés, essentiellement en Europe, sur l'éducation de ces élèves, est assurément que malgré le fait que ce domaine soit de plus en plus visible et à l'ordre du jour des responsables politiques et des praticiens actifs dans le secteur de l'éducation spécialisée, l'ensemble des recherches et des analyses consacrées à cette question en particulier est proportionnellement très limité. D'une manière générale, elles attachent de l'importance à l'un ou l'autre des facteurs en question : l'éducation des élèves avec des BEP ou l'éducation des élèves issus de l'immigration. Très peu d'études ont abordé la combinaison de ces deux aspects.

Dans les pays européens, la politique et les pratiques pédagogiques semblent suivre la même approche schématique. Les analyses montrent que les dispositions visant à aider les élèves avec des BEP et issus de l'immigration n'abordent souvent qu'une seule des deux caractéristiques du groupe cible. Elles traitent soit des besoins particuliers de l'élève, soit de ses antécédents d'immigrants. Par exemple, les programmes proposés aux élèves issus de l'immigration destinés à apprendre la langue du pays d'accueil ne concernent généralement pas les BEP. Par ailleurs, les outils et méthodes d'évaluation visant à identifier les aptitudes des élèves ne prennent pas en compte habituellement l'identité culturelle de l'élève.

Tous les travaux de recherche effectués sur la situation scolaire des élèves avec des BEP et issus de l'immigration concluent que d'autres améliorations sont nécessaires dans ce domaine avec davantage de réflexion sur les nouvelles politiques et pratiques afin



de répondre à leurs besoins. Pour ce faire, il convient d'effectuer de nouvelles recherches et analyses dans ce domaine.

1.3.4 Evaluation

Si l'on prend l'importance de la participation disproportionnée des élèves issus de l'immigration dans l'éducation spécialisée comme point de départ, des études ont remis en question la qualité des procédures d'évaluation (initiale principalement) réalisées auprès des élèves issus de l'immigration (Andersson, 2007 ; Rosenqvist, 2007). Ces outils et méthodes d'évaluation sont souvent enracinés dans la culture du pays de résidence et de scolarisation de l'élève. Le processus d'évaluation est par conséquent culturellement tendancieux ; les enfants ayant une culture différente de celle du pays de résidence ont moins de chance que les élèves possédant la culture du pays de résidence d'accéder et de décoder les références culturelles implicitement présentes dans le matériel d'évaluation avec lequel ils sont testés. En conséquence, les publications suggèrent que le matériel et le processus d'évaluation soient passés en revue afin de clarifier autant que possible toute référence culturelle qu'ils pourraient contenir.

L'un des obstacles culturels principaux et des plus évidents que les élèves issus de l'immigration risquent de rencontrer au moment de leur évaluation – et qui est sans cesse mis en exergue dans les publications – est lié à la langue utilisée pour évaluer les aptitudes et besoins des élèves. Comme Landon (1999) l'a illustré à l'aide de l'exemple de la dyslexie à la Conférence européenne sur les Enfants migrants ayant des Besoins éducatifs particuliers organisée à Copenhague, « nous devons éliminer les difficultés que ces étudiants rencontrent avant de pouvoir trouver ceux qui présentent des problèmes perceptuels ou cognitifs. Le nombre d'enfants bilingues suspectés de dyslexie est bien plus faible que chez les locuteurs natifs : en réalité, les élèves ont des difficultés pour lire mais personne ne peut établir un diagnostic clair ... Les enseignants ne voient pas le problème parce qu'ils ne savent pas comment faire une évaluation » (Rapport de la conférence p. 18).

Certaines personnes insistent sur le fait que les élèves bilingues issus de l'immigration devraient avoir une évaluation initiale bilingue complète et/ou qu'elle devrait être effectuée par des professionnels ayant une vaste connaissance/compréhension de la langue et de



l'héritage culturel de l'élève (Cline, 1999 ; Andersson, 2007 ; Rosenqvist, 2007).

Assurément, dans certains cas, une évaluation initiale est également possible sans utiliser la langue. Toutefois, il existe des différences culturelles (par exemple au niveau de la définition des couleurs ou du contexte d'apprentissage, comme l'explique Salameh, 2006) qui peuvent empiéter sur les processus d'évaluation non verbaux si elles ne sont pas prises en compte. Le chapitre 2 décrit plus en détails l'usage de l'évaluation non verbale.

Enfin, l'analyse des recherches montre que l'évaluation devrait être exhaustive, dans le sens où elle devrait prendre en compte toute la situation de l'élève ; les motifs à l'origine de la migration de la famille, la langue, la culture, la situation de la communauté dans le pays de résidence, l'environnement à la maison, etc.

L'analyse menée par l'Agence (Watkins, 2007) sur l'Évaluation dans des milieux inclusifs a révélé qu'un changement s'était produit dans la compréhension de l'évaluation formative¹ dans la plupart des pays européens au cours de ces dernières années ; les faiblesses de l'approche « tests » sont apparues. En conséquence, le thème central de l'évaluation formative a été élargi afin de couvrir davantage que le simple contenu académique. Dans le même temps, au lieu d'être réalisées par des professionnels extérieurs à la classe, les procédures d'évaluation formative sont de plus en plus élaborées conjointement avec l'élève, sa famille et les enseignants. Le projet de l'Agence a montré que pour la majorité des pays, cette approche est toujours un objectif à atteindre en ce qui concerne l'évaluation initiale des besoins éducatifs particuliers.

¹ Telle que définie dans le projet d'évaluation de l'Agence, « l'évaluation formative » (également appelée « évaluation continue ») couvre les procédures effectuées dans les classes, principalement par les professeurs principaux et les professionnels qui travaillent avec les professeurs principaux qui contribuent à la prise de décisions relatives aux méthodes d'enseignement et aux étapes suivantes d'apprentissage d'un élève. « L'évaluation initiale » ou « identification initiale » couvre la reconnaissance/détection des éventuels BEP d'un élève, aboutissant au processus de collecte systématique d'informations qui peuvent servir à mettre au point un profil de forces, de faiblesses et de besoins que l'élève peut avoir. L'identification initiale des BEP peut être liée à d'autres procédures d'évaluation et peut faire appel à des professionnels extérieurs à l'école ordinaire (y compris des professionnels de santé).



2. INFORMATIONS SUR LES PAYS

L'objet de ce chapitre consiste à fournir une synthèse des rapports nationaux relatifs aux cinq domaines clés de l'analyse du projet – définition de la population cible, données, prestations scolaires, mesures et évaluation de l'aide. Ce chapitre repose sur les informations et les données collectées – via un questionnaire – par les experts des pays conjointement avec les différents services des municipalités et écoles concernés, portant sur l'éducation des élèves avec des BEP et issus de l'immigration, reflétant les situations locales et/ou nationales. Même si des questions reflétant des situations nationales sont prises en compte, les informations collectées sont principalement centrées sur les informations représentant des situations locales. Ce chapitre fournit également quelques données sur le pourcentage de la population issue de l'immigration et le pourcentage d'élèves issus de l'immigration dans la population scolaire, dans les différents pays. Les chiffres sur le pourcentage d'élèves avec des BEP et issus de l'immigration n'y figurent pas car les informations fournies dans les rapports nationaux sont limitées.

Pour de plus amples informations sur des données spécifiques nationales et locales, des questions et des débats relatifs à la situation de ces élèves dans les différents pays participants, consultez les rapports des pays sur le site Web de l'Agence consacré au projet thématique : www.european-agency.org/agency-projects

Une synthèse des réponses aux questions est présentée ci-dessous.

2.1 Population cible

En Europe, on observe un flux migratoire important et les questions sur la « migration » suscitent de plus en plus d'intérêt dans nombre de pays. Selon les rapports nationaux, il existe diverses définitions du terme « immigrant » en Europe. La plupart des pays utilisent le terme « immigrant » ou « étranger » ou « ressortissant étranger » en fonction du lieu de naissance de la personne et de ses parents, de leur nationalité et de la langue parlée à la maison.

Les pays avec de longues traditions d'immigration opèrent une distinction entre :



- Les nouveaux arrivants et/ou les immigrants de la première génération, lorsque les élèves et/ou leurs parents sont nés dans un pays différent du pays d'accueil ;
- Les immigrants de la deuxième génération se réfèrent à ceux nés dans le pays d'accueil mais leurs parents sont nés dans un pays différent ;
- Les immigrants de la troisième ou quatrième génération, qui sont nés dans le pays d'accueil et au moins un de leurs parents est également né dans le pays d'accueil et qui ont peut-être la citoyenneté du pays de résidence.

Dans la plupart des cas, les troisième, quatrième (ou plus) générations ne sont pas considérées comme « immigrants », mais comme des « élèves avec une appartenance ethnique différente », appartenant à des « groupes minoritaires » ou « groupes ethniques ».

Dans le contexte éducatif de plusieurs pays, la législation relative aux élèves immigrants ainsi que la pratique reposent sur une approche davantage axée sur l'éducation qui correspond aux connaissances linguistiques de l'élève : élèves bilingues/multilingues ou élèves ayant une langue maternelle autre que celle du pays de résidence. Cette définition correspond à tous les élèves qui ont besoin de maîtriser plus d'une langue pendant leur enfance.

Aux fins de l'analyse – et comme cela a déjà été dit dans l'introduction – il a été demandé aux experts des pays de fournir des informations relatives à tous les élèves avec des BEP et issus de l'immigration (immigrants nouvellement arrivés, ainsi que des élèves appartenant à des groupes ethniques minoritaires).

Conformément aux modèles de flux migratoires observés en Europe, les pays peuvent être divisés en différents groupes :

- Des pays avec de longues traditions d'immigration, dues à leurs caractéristiques industrielles et économiques et/ou à leur passé colonial (par ex. Allemagne, Autriche, Belgique, Danemark, France, Luxembourg, Pays-Bas, Royaume Uni, Suède, Suisse).
- Des pays où l'immigration est comparativement un nouveau phénomène, qui est apparu au cours des dernières décennies du XXème siècle, comme en Finlande, en Islande, en Norvège,



ou des pays qui étaient auparavant des pays d'émigration tels que Chypre, la Grèce, l'Italie, Malte, le Portugal.

- De nouveaux Etats membres de l'UE tels que l'Estonie, la Hongrie, la Lettonie, la Lituanie, la Pologne, la République tchèque qui reçoivent principalement des demandeurs d'asile ou des réfugiés provenant des pays du Moyen Orient et des immigrants issus des pays de l'ancienne Union soviétique.

Les immigrants qui se sont installés en Europe proviennent de nombreux pays mais ils peuvent être regroupés en trois catégories principales : anciens citoyens de l'Union européenne (UE), de l'Espace économique européen (EEE) ou de Suisse ; des demandeurs d'asile, des réfugiés et d'anciens citoyens du Maghreb ; et d'anciens citoyens d'autres pays.

Le pourcentage de la population issue de l'immigration varie énormément entre les pays européens : certains pays comptent 1 % environ d'immigrants (par ex. la Pologne et la Lituanie) et d'autres pays quelque 40 % de population issue de l'immigration (par ex. le Luxembourg). Les chiffres par pays ne sont pas faciles à comparer pour les raisons suivantes :

- Des définitions différentes du terme « immigrant » ;
- Des procédures de naturalisation différentes entre les pays ;
- Les données se réfèrent soit à des situations locales, soit nationales, soit les deux ;
- Les années où les chiffres ont été collectés sont différentes (2005 ou 2006 ou 2007).

Ces réserves faites, dans le Tableau 1 il est possible de voir que dans la majorité des pays, entre 6 et 20 % de la population totale est issue de l'immigration.



Tableau 1 Pourcentage de la population issue de l'immigration (données fondées sur les rapports nationaux pour les années 2005/2006/2007)

1–5%	5,01–10%	10,01–20%	> 20%
Danemark	Belgique	Allemagne	Luxembourg*
Finlande	Chypre	Autriche	Suisse
Hongrie	Espagne	Estonie	
Lituanie	Grèce	France	
Malte	Islande	Lettonie	
Pologne	Italie	Pays-Bas	
Portugal	Norvège	RU (Angleterre)	
République tchèque		Suède	

*plus de 40 %

Le nombre de langues différentes parlées par les élèves et leurs familles issus de l'immigration varie considérablement selon les pays et les municipalités : de 18 à plus de 100 langues différentes dans certains pays.

Un pourcentage élevé de la population est issu de l'immigration – dans certains pays/municipalités plus de la moitié des populations locales sont originaires de pays non européens (par ex. Turquie, Irak, Somalie, Russie, Pakistan, Brésil, Ukraine, Maroc, etc.).

Pour certains pays comme la Suède, jusque dans les années 1970 et pour d'autres pays jusqu'en 1990, la majorité des immigrants en Europe étaient des migrants économiques en quête de meilleures conditions de travail et de vie. Au cours des années 1990, le nombre de réfugiés en provenance du Moyen Orient et de citoyens de l'Europe de l'Est et de l'ancienne Union soviétique s'est accru considérablement.

Ces chiffres diffèrent selon les pays concernés mais le fait sous-jacent reste que l'Europe connaît actuellement une hausse des immigrants socio-économiques ce à quoi s'ajoute la libre circulation des citoyens européens à l'intérieur des frontières de l'UE.



2.2 Données existantes sur les élèves avec des BEP et issus de l'immigration

Nombre de pays participant au projet ont observé qu'à l'heure actuelle nous manquons de données sur les élèves avec des BEP et issus de l'immigration. Différentes agences gouvernementales ont des responsabilités diverses et il n'existe pas de stratégie coordonnée de collecte des données. D'autres raisons expliquent aussi ce manque de données. Certains pays ne conservent pas les statistiques officielles relatives à l'origine ethnique des individus autres que leur citoyenneté et leur pays de naissance au motif que le traitement de renseignements personnels qui définissent la race, l'origine ethnique, des handicaps ou des croyances religieuses est interdit. Dans d'autres pays, il n'existe pas de collecte systématique des données concernant les élèves avec des BEP ou les élèves avec des BEP issus de l'immigration au niveau national ou local. Dans certaines municipalités, le nombre d'élèves issus de l'immigration est si faible qu'il n'est ni nécessaire ni pertinent de collecter des informations. Actuellement, la façon la plus raisonnable et la plus pratique d'avoir accès à des données consiste à s'adresser aux écoles – là où se trouvent les enfants. Certaines municipalités collectent ces renseignements mais les statistiques nationales ne sont pas fiables.

A partir des données locales et/ou nationales collectées par les experts des pays, il semble que le pourcentage d'élèves issus de l'immigration varie beaucoup entre les pays européens et aussi entre les différentes municipalités et/ou écoles du même pays. Encore une fois, les données par pays sont difficiles à comparer en raison des différentes définitions du terme « immigrant » et du fait que les informations peuvent représenter des situations locales ou nationales ou les deux.

Ces réserves étant faites, dans le Tableau 2, il est possible de voir que dans la majorité des pays participants le pourcentage d'élèves issus de l'immigration représente de 6 à 20 % de la population scolaire obligatoire, (au Luxembourg il est supérieur à 38 %).



Tableau 2 Pourcentage d'élèves issus de l'immigration de la population scolaire (par rapport aux élèves de l'enseignement obligatoire au niveau local, année scolaire 2005/2006/2007)

1–5 %	5,01–10 %	10,01–20 %	> 20 %
Finlande	Belgique	Autriche	Allemagne
Hongrie	Chypre	Estonie	Luxembourg
Lituanie	Danemark	France	Suisse
Malte	Espagne	Lettonie	
Pologne	Grèce	Pays-Bas	
Portugal	Islande	RU	
République tchèque	Italie*	(Angleterre)	
	Norvège	Suède	

*Pour l'Italie, les chiffres sont de l'année scolaire 2007/2008

Les chiffres et proportions de familles/élèves issus de l'immigration varient considérablement d'une municipalité à l'autre dans le même pays et sont souvent liés à la situation géographique et à la taille de la municipalité concernée par la collecte de données. La plupart des familles issues de l'immigration vivent dans les grandes villes ou dans les banlieues de ces villes, étant donné que les opportunités de travail et d'études sont semble-t-il plus grandes dans les zones urbaines. Par conséquent, la concentration d'élèves issus de l'immigration dans les capitales (par ex. Amsterdam, Athènes, Bruxelles, Lisbonne, Londres, Madrid, Paris, etc.) peut être deux voire trois fois plus importante que le pourcentage national.

Bien qu'il n'y ait dans cette étude aucun renseignement sur les élèves avec des BEP issus de l'immigration dans tous les pays participants, certains pays ont fourni quelques données au niveau national, fédéral, régional et/ou local. Des pays (par ex. l'Allemagne, l'Autriche, Chypre, l'Espagne, l'Italie, la Lituanie, le Luxembourg, les Pays-Bas, la Suisse) ont fourni des données aussi bien au niveau national que fédéral, régional ou local. D'autres pays (par ex. la Belgique, la Finlande, la France, la Grèce) ont fourni quelques données au niveau régional ou local/écoles. Dans d'autres cas, (par ex. la République tchèque, le Portugal, le RU (Angleterre), les données communiquées se réfèrent au niveau national. Les données



par pays collectées par les experts se réfèrent soit au nombre et pourcentage généraux d'élèves avec des BEP issus de l'immigration au niveau national, fédéral, régional et/ou local, soit aux nombres et pourcentages spécifiques des différentes municipalités et/ou écoles. En conséquence, ces données sont difficilement comparables et ne peuvent pas être présentées sous forme de tableau.

Pour de plus amples informations sur les données spécifiques nationales et locales dans les différents pays participants, veuillez consulter les rapports nationaux dans la zone du site Web de l'Agence consacrée au projet.

A partir des informations susmentionnées, de nombreux rapports nationaux font état d'une importante disproportion qui touche les élèves issus de l'immigration qui se traduit par leur sur ou sous-représentation dans l'éducation spécialisée. Cette situation a beaucoup préoccupé certains pays pendant plus de 30 ans, par exemple le Royaume Uni (Angleterre). Dans les années 1970, on observait une surreprésentation des enfants qui avaient émigré des Antilles au Royaume Uni (Angleterre) et placés dans des écoles spéciales. D'autres pays (par ex. la Belgique, le Danemark, la Finlande, la Norvège, la Suède) ont signalé que dans de nombreuses municipalités, on compte comparativement plus d'élèves issus de l'immigration dans l'éducation spécialisée et leur nombre augmente avec le niveau d'études (niveaux fin primaire et secondaire). Une étude effectuée à Oslo en 1998 a révélé que les élèves issus de l'immigration étaient surreprésentés dans toutes les formes d'éducation spécialisée (Nordahl & Øverland, 1998).

En outre, le pourcentage d'élèves avec des BEP et issus de l'immigration dans les écoles spécialisées est supérieur au nombre d'élèves avec des BEP issus du pays d'accueil – et par conséquent l'inverse se vérifie dans les écoles ordinaires. Le rapport de la Suisse met en avant que cette surreprésentation n'a cessé d'augmenter au cours des 20 dernières années et la croissance moyenne d'élèves issus de l'immigration dans les écoles spéciales est nettement supérieure à la croissance totale d'élèves issus de l'immigration dans l'éducation obligatoire.

Un paradoxe se dessine semble-t-il lorsqu'on examine les statistiques des municipalités/écoles participantes (par ex. Autriche, Finlande, Grèce). Il devient évident que dans certaines écoles, il y a



davantage d'élèves avec des BEP issus de l'immigration que d'élèves avec des BEP qui ne sont pas issus de l'immigration. Dans d'autres municipalités/écoles, c'est l'inverse qui semble se produire.

Certains pays l'expliquent en avançant qu'une coïncidence seule détermine combien d'élèves avec des BEP étudient dans chaque école. Autre explication, certaines écoles évaluent les progrès des élèves plus efficacement que d'autres. D'autres rapports soulignent que l'offre croissante de classes spécialisées et le nombre grandissant de personnel spécialisé ont une incidence sur la demande pour ce type d'enseignement – si l'offre existe, les enseignants ont tendance à l'utiliser notamment s'ils n'ont aucune autre solution. Enfin, l'autre possibilité est que dans certaines écoles, les élèves issus de l'immigration sont peut-être considérés comme ayant des BEP, alors qu'en réalité il ne s'agit probablement que d'une difficulté liée à la langue de communication. La surreprésentation est souvent due à des difficultés à parler et à lire (mais également à d'autres facteurs).

Par ailleurs, des élèves avec des BEP issus de l'immigration ne seront peut-être pas identifiés en tant que tels parce que l'école considère les difficultés d'apprentissage, de langue, de lecture et d'orthographe comme un manque de compétences dans la langue du pays d'accueil. Le principal défi semble être la distinction qui existe entre les élèves issus de l'immigration qui ont besoin d'un soutien linguistique et les élèves issus de l'immigration qui ont des besoins éducatifs particuliers.

Au Royaume Uni (Angleterre), une récente étude nationale a examiné la population totale des élèves des écoles publiques anglaises (quelque 6,5 millions d'élèves) et a découvert une situation bien plus compliquée (Lindsay, Pather & Strand, 2006). En résumé, les élèves issus d'une quelconque minorité ethnique désignés comme ayant certains BEP, ou un type de BEP particulier, variaient de manière complexe. Certaines des conclusions sont importantes : tout d'abord, cette étude a montré qu'il existait une variation notable entre les différents groupes ethniques minoritaires par rapport à une situation défavorisée sur le plan socio-économique. Par exemple, alors que 14,1 % des élèves britanniques blancs avaient droit à la cantine scolaire gratuite (programme d'aide scolaire aux enfants issus de milieux socio-économiques les plus défavorisés, utilisé



comme indicateur de pauvreté), 30 % des élèves antillais et 43,8 % des élèves africains y avaient droit.

Deuxièmement, une fois l'impact du handicap socio-économique, du sexe et de l'âge pris en compte, la probabilité que des élèves issus des différents groupes minoritaires ethniques aient des BEP affichait des modèles intéressants. Comparé à la probabilité d'élèves britanniques blancs ayant des BEP, le pourcentage des élèves noirs avec des BEP n'était *pas* sensiblement différent. Cependant, les élèves antillais avaient encore 1½ plus de chances d'être considérés comme ayant des difficultés comportementales, émotionnelles et sociales. Les enfants d'origines pakistanaise et bangladaise étaient moins susceptibles que les britanniques blancs d'avoir un éventail de types différents de BEP. Cependant les élèves pakistanais en particulier, avaient environ 2½ plus de chances d'avoir une déficience auditive, une déficience visuelle et de sérieuses difficultés d'apprentissage profondes et multiples.

2.3 Prestations scolaires

À partir des rapports nationaux, dans la plupart d'entre eux, la tendance générale relative au flux migratoire en pleine hausse en Europe consiste à promouvoir la politique d'intégration fondée sur les principes des droits de l'homme et de l'égalité des chances. En termes plus concrets, cette politique est adoptée via un éventail de prestations scolaires diverses proposées aux individus issus de l'immigration et à leurs familles, en se polarisant sur l'apprentissage de la langue du pays d'accueil, l'obtention d'un travail et l'intégration dans la communauté locale. Ces prestations comprennent, entre autres choses : des cours de langue, des formations scolaires et professionnelles adaptées, l'amélioration de la situation sociale et scolaire des filles et des femmes, l'intégration dans la communauté locale, vivre dans des environnements multiculturels et améliorer les compétences interculturelles, l'intégration par le biais des activités sportives, etc.

Par conséquent, dans le cadre de la politique éducative générale, les élèves issus de l'immigration de la plupart des pays européens ont les mêmes droits à l'enseignement en maternelle, obligatoire et secondaire supérieur que les élèves du pays d'accueil. En d'autres termes, en matière d'éducation la même législation et les mêmes



règles s'appliquent à tous les élèves y compris aux élèves issus de l'immigration.

Parallèlement à la politique éducative générale, les rapports nationaux indiquent clairement que l'éventail de prestations proposées aux élèves avec des BEP s'appliquent également aux élèves avec des BEP issus de l'immigration. Ainsi, dans le secteur de l'enseignement, selon la législation et les règles de la plupart des pays européens, les élèves avec des BEP issus de l'immigration peuvent avoir le même type de besoins éducatifs particuliers et bénéficient des mêmes types de prestations et services scolaires au niveau national, régional ou local, que les élèves du pays d'accueil. Les élèves avec des BEP issus de l'immigration ont droit aux mêmes services que les autres élèves dans la plupart des pays signalés ici.

En outre, ils peuvent également bénéficier de prestations supplémentaires qui peuvent être regroupées dans deux catégories : les prestations qui s'adressent à tous les élèves issus de l'immigration et les prestations qui s'adressent spécifiquement aux élèves avec des BEP issus de l'immigration. Dans les deux cas, les diverses prestations sont proposées au niveau national, régional ou même local dans les différents pays. Les types de prestations de chacune de ces catégories sont décrits dans les sections ci-après.

2.3.1 Prestations destinées aux élèves issus de l'immigration

- Département accueil spécialisé : au niveau local ou même au niveau de l'école afin de souhaiter la bienvenue et de s'occuper principalement des nouveaux arrivants ;
- Classes d'accueil ou passerelles pour les élèves issus de l'immigration : destinées habituellement aux nouveaux arrivants et aux élèves qui manquent de connaissances dans la langue du pays d'accueil. Les élèves reçoivent des cours de langue supplémentaires en vue d'apprendre la langue du pays d'accueil et de découvrir la culture du pays, en général pour une période d'un an maximum. Ensuite, ils passent au type d'enseignement qui leur convient le mieux ;
- Centres d'asile : pour des demandeurs d'asile et des réfugiés qui comprennent généralement des écoles pour leurs enfants ;



-
- Tests de langue destinés à tous les élèves bilingues démarrant l'école afin de déterminer leur niveau de langue du pays d'accueil et d'adapter les cours en fonction des résultats ;
 - Cours de langue intensifs : afin d'apprendre la langue du pays d'accueil ;
 - Centre d'expertise pour le multiculturalisme : habituellement au niveau local, une école est désignée afin de recevoir des élèves issus de l'immigration ;
 - Interprètes culturels : en général des enseignants de la langue maternelle des élèves qui établissent une passerelle entre les familles issues de l'immigration et la communauté scolaire ;
 - Devoirs à la maison : les élèves ont la possibilité de bénéficier d'aide pour réaliser leurs devoirs après l'école ;
 - Enseignement de soutien : les élèves ont la possibilité de bénéficier de conseils individuels et d'aide supplémentaires au sein d'un groupe plus restreint ;
 - Assistants scolaires : certains des assistants scolaires sont issus de l'immigration et peuvent apporter leur aide dans la langue maternelle de l'élève ;
 - Services d'interprétation : existent pour des discussions entre le personnel scolaire et les parents issus de l'immigration ;
 - Programmes interculturels pour tous les enfants : mis en place aux différents niveaux d'enseignement dans le but de développer des compétences sociales, cognitives, affectives et instrumentales, une prise de conscience multilingue, des aptitudes en langue et en communication ;
 - Distribution d'informations aux parents sur les services scolaires et éducatifs : ces brochures sont en général traduites en différentes langues (dans les langues étrangères les plus communes) ;
 - Assistance pédagogique supplémentaire, utilisation de matériel didactique trans-culturel, conseils éducatifs et professionnels, développement et utilisation de livres et de matériels adaptés, matériels interactifs sur Internet, etc. ;
 - Formation interculturelle initiale et continue de tous les enseignants.



Les rapports nationaux apprécient les ressources apportées par les élèves issus de l'immigration et par leurs familles pour cultiver leur image de soi et les éléments de leur identité et pour développer leur envie d'apprendre.

Dans certains pays, une assistance et des cours dans la langue maternelle de l'élève en école maternelle, dans l'enseignement obligatoire et secondaire supérieur sont garantis par la loi et ce suite à la recherche qui préconisait que l'enseignement dans la langue maternelle de l'élève améliore les performances et résultats scolaires, notamment lors de la petite enfance. Par ailleurs, si nécessaire, les élèves peuvent également recevoir un enseignement dans leur langue maternelle pour d'autres matières. L'objectif est d'aider les élèves à construire leur estime de soi et de favoriser leur développement en tant qu'individus bilingues avec une identité culturelle multiple.

Bien que nombre de rapports considèrent que l'enseignement bilingue est une initiative très positive, ils soulignent également le hiatus entre les engagements légaux et la pratique courante dans ce domaine, ainsi que les différences dans les stratégies de mise en œuvre entre les régions/municipalités dans un même pays.

2.3.2 Prestations pour élèves avec des handicaps/BEP issus de l'immigration

Outre la prestation indiquée ci-dessus, les élèves avec des BEP issus de l'immigration peuvent également bénéficier de services supplémentaires liés à leurs besoins spécifiques. Il s'agit en général des mêmes services que ceux proposés à d'autres élèves avec des BEP comme par exemple :

- Les élèves assistent aux cours traditionnels et bénéficient de l'aide d'un enseignant spécialisé dans la classe ;
- Les élèves assistent aux cours traditionnels et bénéficient de l'aide d'un enseignant spécialisé pour des périodes limitées dans le temps en dehors de la classe ;
- Les élèves assistent aux cours traditionnels mais bénéficient également de cours en plus petits groupes avec un enseignant spécialisé, pendant une période plus ou moins longue ;
- L'élève et le professeur principal peuvent bénéficier de l'aide du service de ressources local et d'autres spécialistes ;



- Les élèves sont soumis au développement et à la mise en place des plans éducatifs individuels ;
- Les élèves suivent des cours spéciaux à plein temps ou à temps partiel dans les écoles ordinaires ;
- Les élèves vont dans des écoles spécialisées.

Le principal défi qui ressort clairement de la plupart des rapports nationaux est que ces mesures, actions ou prestations traitent séparément soit de l'aspect « issu de l'immigration », soit de la composante « BEP ». Il n'existe guère d'initiatives et de mesures conjuguant compétence et expertise dans les deux domaines garantissant que l'action prise est mutuellement favorable et répond à tous les besoins de l'élève. Les fournisseurs de services, les écoles, les enseignants et les spécialistes ont peu d'expérience en ce qui concerne les élèves issus de l'immigration en général. Ceux compétents dans les deux domaines de l'éducation des élèves issus de l'immigration et des besoins éducatifs particuliers sont encore plus rares. Il reste encore beaucoup de chemin à parcourir pour développer les compétences et les méthodes de travail qui permettront de relever le double défi d'avoir des BEP et d'être issus de l'immigration.

2.3.3 Services responsables

Plusieurs services sont responsables des mesures, des actions et des initiatives destinées aux élèves avec des BEP issus de l'immigration. Ces services sont conformes au système général politique et administratif centralisé ou décentralisé, ainsi qu'au système éducatif des différents pays d'Europe.

Dans la plupart des cas, la responsabilité globale incombe au Ministère de l'Éducation qui définit les objectifs généraux nationaux de la politique et des activités éducatives, évalue les résultats et apporte son soutien au développement de la qualité dans ce domaine. Dans certains cas, ce travail est réalisé conjointement avec d'autres ministères concernés (par ex. le Ministère de l'Immigration et des Affaires d'Intégration).

En fonction du niveau et de l'importance de la décentralisation du système éducatif des différents pays, la répartition des responsabilités repose sur le principe de base selon lequel le Ministère concerné définit les objectifs nationaux pour l'éducation,



tandis que les autorités centrales ou fédérales, les municipalités et les écoles sont responsables de la mise en place des activités pédagogiques dans le cadre de la loi et de la réalisation des objectifs nationaux ou fédéraux.

Dans la plupart des cas, les principes directeurs et cadres des programmes d'études d'un pays spécifient les valeurs pédagogiques phares, la responsabilité des différents aspects des activités scolaires et les objectifs pédagogiques. À ce titre, chaque municipalité ou école établit un plan pour le système éducatif au niveau local. Dans de nombreux cas, chaque école est libre d'organiser les moyens et les ressources afin d'atteindre ces objectifs et il existe maintes façons de mettre les programmes d'études en pratique.

Plusieurs services et agences sont impliqués dans l'éducation et l'aide proposées aux élèves avec des BEP et issus de l'immigration, au niveau national, régional ou local. Les plus connus sont :

- Agences nationales pour l'éducation ;
- Agences nationales pour l'amélioration des écoles ;
- Instituts nationaux pour l'éducation spécialisée ;
- Agences nationales pour les écoles spécialisées ;
- Universités (par ex. pour la formation des enseignants) ;
- Organisations nationales pour les groupes minoritaires ethniques ;
- Centres de services de santé et sociaux ;
- Centres de diagnostic, d'évaluation et de conseil ;
- Centres pour le développement des matériels pédagogiques ;
- Centres de ressources ;
- Services de conseil en psychopédagogie ;
- Réseaux d'écoles, d'agences et d'organismes d'aide sociale, municipalités, etc. ;
- Centres de réinsertion ;
- Centres interculturels ;
- Associations religieuses.



Dans certaines municipalités où l'on compte un grand nombre d'élèves issus de l'immigration, des coordinateurs spéciaux planifient et développent spécifiquement l'éducation de ces élèves. Dans d'autres municipalités, c'est une équipe spécialisée constituée de divers experts en éducation multiculturelle issus des différents niveaux de l'enseignement qui s'en charge : maternelle et soins, enseignement primaire, formation professionnelle et cours pour adultes. L'équipe s'efforce de créer des formes efficaces de soutien au développement et à l'éducation des élèves issus de l'immigration dans le cadre d'un apprentissage tout au long de la vie.

Souvent dans les grandes villes où vit un nombre élevé de familles issues de l'immigration, quelques écoles accueillent la majeure partie de ces enfants qui viennent de tous les quartiers. En conséquence, dans quelques écoles plus de 80 % des élèves sont issus de l'immigration et courent ainsi le risque de créer des « ghettos ». Afin d'éviter ces écoles ghettos, on citera l'exemple du Danemark où la législation permet aux élèves avec des appartenances ethniques différentes de s'inscrire dans des écoles autres que l'école locale.

2.3.4 Coopération entre les services

L'importance de la coopération entre les différents secteurs, niveaux et acteurs au sein de l'administration de l'éducation concernant l'éducation des élèves avec des BEP issus de l'immigration, est clairement soulignée dans tous les rapports nationaux. Le postulat de base en est une collaboration active intersectorielle entre les services éducatifs, sociaux et de santé ; entre les sections d'activités destinées à la jeunesse, l'éducation et les soins en petite enfance, la protection de l'enfance, les soins de santé, le travail social, etc. Dans la pratique, le manque de coopération suffisante entre les services concernés semble être l'un des principaux obstacles à l'efficacité de l'éducation des élèves avec des BEP issus de l'immigration dans de nombreux pays.

2.3.5 Informations aux parents et leur implication

En ce qui concerne les informations à donner aux parents et l'étendue de l'implication de ces derniers, différentes mesures sont en place dans les pays européens afin d'aider les élèves issus de l'immigration et leurs familles au niveau des inscriptions, de l'adaptation et de l'accès aux informations sur les choix relatifs au système scolaire. Les prestations scolaires pour les parents



immigrants ont suscité moins d'intérêt que la diffusion des informations. À cet égard, il existe de grandes différences dans les méthodes utilisées par les divers pays, municipalités et même entre les écoles dans un même pays sur la façon dont les parents sont impliqués.

Les divers types de prestations comprennent :

- Matériels écrits ou multimédia (DVD) en différentes langues (généralement dans les langues étrangères les plus communes) sur le système éducatif ordinaire et spécial, les services fournis, le programme d'études, etc. ;
- Organisation de jours d'information au niveau municipal ou de l'école avec l'aide d'interprètes afin de donner des informations sur le système éducatif, les services proposés aux élèves issus de l'immigration, le programme, etc. ;
- Des interprètes sur le terrain pour faciliter la communication entre l'école et le foyer et dans certains cas, lors de réunions parents-professeurs. L'interprétation est également prévue si nécessaire lors des réunions spéciales de présentation destinées aux familles nouvellement arrivées afin de leur expliquer leurs droits en ce qui concerne l'école et l'éducation scolaire, ainsi que les fondements du programme national ;
- Des enseignants ou assistants de langue maternelle pour coopérer avec les familles ;
- Des réunions avec des organisations actives pour les familles d'immigrants, où les familles peuvent avoir des informations et poser des questions au début et pendant la scolarisation de leur enfant ;
- Des cours de langue dans la langue du pays d'accueil ;
- Dans quelques cas, des associations de parents entrent en contact avec les parents d'élèves issus de l'immigration.

La plupart des rapports nationaux mettent en exergue l'importance de la collaboration entre les écoles et les familles pour un meilleur développement et une intégration plus équilibrée des élèves issus de l'immigration au sein de la communauté éducative. Ils soulignent également le fait que cela prend énormément de temps et qu'il reste encore beaucoup de travail à faire en ce qui concerne l'implication réelle des parents dans les activités scolaires.



2.3.6 Financement des services

Il est difficile de décrire en détails les implications financières relatives aux services mis à la disposition des élèves avec des BEP issus de l'immigration et leurs familles. Cela est principalement dû au fait que dans la plupart des pays ces prestations sont proposées à tous les élèves avec des BEP, quels que soient leur origine ou leur statut. Le Ministère de l'Éducation et d'autres ministères responsables des politiques d'intégration et d'inclusion des élèves avec des BEP issus de l'immigration allouent des fonds pour soutenir des activités et des projets appropriés supplémentaires. Dans la majorité des cas, les pouvoirs locaux et les écoles sont les mieux qualifiés pour fixer les priorités et recevoir des subventions du gouvernement central ou fédéral pour tous les services nécessaires – avec certaines restrictions quant à ce qui peut être dépensé.

Un budget supplémentaire est prévu pour les activités et programmes d'intégration destinés à éliminer les difficultés scolaires et de langue. Entre autres, cet investissement couvre les frais des cours préparatoires/d'accueil, l'école maternelle, primaire et secondaire, les besoins éducatifs particuliers, l'aide aux cours de langue et à l'enseignement de la langue maternelle. Il couvre également des projets en éducation primaire et secondaire visant à éliminer les difficultés de langue que rencontrent les élèves nouvellement arrivés issus de l'immigration, des projets d'implication des parents, des mesures favorisant la transition dans les différents niveaux éducatifs, des qualifications pour les professeurs de langues, des initiatives pour le contrôle et la réduction du grand nombre d'élèves qui quittent l'école avant la fin de leur scolarité et avant d'être diplômés, etc.

Une nouvelle initiative financière, mise en place dans quelques municipalités (par ex. aux Pays-Bas), qualifiée de « budget lié à l'élève » semble être efficace dans le cas des élèves avec des BEP issus de l'immigration. L'idée qui se trouve derrière cette initiative est de passer d'un financement axé sur ce qui est proposé à un système où les moyens sont transférés à la personne nécessitant les services. En d'autres termes un financement axé sur la demande. Les élèves peuvent bénéficier du financement dans l'école de leur choix ou dans l'école qu'ils fréquenteront.



Cependant, dans d'autres rapports, l'approche de financement axée sur la demande est critiquée. Certains auteurs (par ex. Bleidick, Rath & Schuck, 1995) abordent la question du « dilemme de catégorisation des ressources » : les écoles n'obtiennent des fonds pour régler des situations difficiles (comme par ex. une augmentation de l'immigration) que si les élèves sont catégorisés par une déviance, une déficience ou par un besoin particulier.

Un système de financement alternatif a été inauguré dans certains cantons suisses : au lieu de catégoriser les élèves individuellement par des déficiences ou des BEP, les écoles reçoivent des fonds en fonction du statut socio-économique de leur population. Ainsi, les écoles situées dans les quartiers à fort taux de chômage et avec moins de maisons unifamiliales accueillant davantage d'élèves issus de l'immigration ont priorité. L'indice social qui jette les fondations de la répartition des ressources s'est développé de façon empirique (Milic, 1997, 1998). Les écoles décident ensuite elles-mêmes de ce qu'elles veulent pour utiliser les fonds supplémentaires comme par ex. réduire la taille des classes ordinaires, employer des enseignants spécialisés en besoins particuliers ou envoyer des élèves individuellement dans des programmes spéciaux.

Enseigner d'autres matières dans la langue maternelle semble être sujet à controverse dans quelques pays. Certains professionnels ainsi que des chercheurs mettent en avant le coût élevé de l'éducation bilingue et contestent l'obligation légale de l'État de l'organiser. Par ailleurs, il est difficile de garantir raisonnablement le droit à l'enseignement dans la langue maternelle si on parle plus d'une centaine de langues dans un pays. Certains professionnels mettent aussi l'accent sur le manque de formation des enseignants dans ce domaine, tandis que d'autres prétendent que chacun a besoin de suivre sa propre voie, avec une transition progressive d'un enseignement dans sa langue maternelle vers une scolarisation dans la langue du pays d'accueil.

Il est important de faire la distinction entre :

- Prestations en langue maternelle séparées des prestations ordinaires ;
- Explications dans la langue maternelle des élèves (par ex. par le biais d'interprètes) pendant les cours de langue ;
- Programmes bilingues pour tous les sujets.



Dans certains pays, la question du bilinguisme mentionnée ci-dessus est considérée non seulement en termes financiers mais dépend également de la politique éducative ainsi que des idéologies relatives à l'identité nationale d'un pays.

Divers types et qualités de programmes sont proposés dans les pays ainsi qu'entre les régions et les municipalités au sein du même pays. Selon les rapports nationaux, cette variation est due par exemple à : la politique éducative nationale ou fédérale ; la responsabilité centralisée ou décentralisée des prestations scolaires ; l'adéquation des ressources humaines et financières ; la coopération entre les services et les fournisseurs de services ; l'adéquation et la cohérence des stratégies ; la compétence de la communauté éducative et de son engagement, etc.

2.4 Mesures d'aide

À partir des différentes mesures d'aide assurées par les pays aux élèves avec des BEP issus de l'immigration, les rapports nationaux mettent en relief les principaux défis que les écoles, enseignants, élèves et familles doivent relever ainsi que les résultats positifs relatifs aux mesures d'aide.

2.4.1 Principaux défis à relever par les écoles/enseignants

Plusieurs facteurs, signalés par les pays, interagissent pour créer les principaux défis que rencontrent les écoles, les enseignants, les élèves et leurs familles. Tous les rapports nationaux ont clairement indiqué que l'évaluation initiale des besoins des élèves bilingues pose de sérieux défis aux écoles et aux enseignants. Les résultats de l'évaluation normalisée et/ou des tests psychologiques ne semblent pas être très fiables et ne donnent pas la mesure exacte des aptitudes et du potentiel de l'élève. La raison principale en est qu'ils ont été élaborés et normalisés à partir d'enfants monolingues dans la culture d'accueil ou même dans d'autres pays comme par ex. les U.S.A.

Les résultats de ces recherches ont été repris dans de nombreux rapports nationaux, par exemple la disparité dans les proportions dans lesquelles les élèves issus de l'immigration sont représentés dans l'éducation spécialisée. Cette disproportion se traduit par une surreprésentation ou une sous-représentation dans toutes les formes de l'éducation spécialisée. La surreprésentation apparaît souvent en



fonction des difficultés liées à la langue, à la communication et à la lecture. D'autre part, les élèves avec des BEP et issus de l'immigration ne seront peut-être pas identifiés parce que l'école considère les difficultés d'apprentissage, de langage, de lecture et d'orthographe comme étant un manque de compétences dans la langue du pays d'accueil. Apparemment le principal défi pour les écoles et les enseignants se pose au moment de distinguer les élèves qui ont besoin d'un soutien linguistique des élèves qui ont des besoins éducatifs particuliers.

Dans nombre de municipalités et également au niveau du pays, les rapports nationaux suggèrent que, dans les écoles, le soutien destiné aux élèves avec des BEP et issus de l'immigration pour atteindre les objectifs du programme est insuffisant. C'est particulièrement difficile lorsque les élèves apprennent encore les bases de la langue d'accueil. Les rapports nationaux suggèrent qu'il existe très peu de matériel pour enseigner différentes matières dans les langues maternelles des élèves ainsi que pour les élèves avec des BEP et issus de l'immigration. Les élèves qui arrivent dans le pays d'accueil à l'âge de 13–16 ans et qui ont reçu une scolarisation limitée et risquent d'avoir des problèmes d'illettrisme, connaissent de sérieuses difficultés au moment d'être scolarisés. Ce décalage de scolarisation entre le pays d'origine et le pays d'accueil est un défi et les écoles ont d'immenses difficultés à aider les élèves se trouvant dans ces situations.

Un autre problème est lié au manque de compétence des écoles et des enseignants vis-à-vis des élèves issus de l'immigration. Il semble que peu d'écoles aient l'expérience d'élèves ayant à la fois des BEP et des problématiques liées à l'immigration.

Certains pays expliquent que les obstacles sont ancrés dans les comportements de certains enseignants qui considèrent le fait d'avoir des élèves avec des BEP et issus de l'immigration dans leur classe comme une charge supplémentaire. Les enseignants s'adaptent souvent à une seule des deux caractéristiques de l'élève : soit les BEP de l'élève, soit l'aspect « issu de l'immigration ». Parfois, les enseignants présentent ces deux aspects comme étant séparés ou opposés ; par exemple des cas d'élèves autistes auxquels on refuse l'accès à l'enseignement dans leur langue maternelle ont été signalés dans les rapports nationaux. Dans ces cas, les besoins particuliers de l'élève ont été considérés comme prioritaires et



présentés comme un obstacle à l'accès aux prestations destinées aux élèves issus de l'immigration. Les enseignants ont besoin d'y réfléchir et d'adapter leur approche pédagogique aux nouvelles situations éducatives. Cela signifie réexaminer le contenu, les méthodes et processus utilisés dans l'enseignement, le matériel et l'équipement d'apprentissage, l'implication des parents, etc. En outre, les enseignants travaillant avec des élèves avec des BEP et issus de l'immigration oublient souvent les antécédents de l'élève à cause de tout ce qu'ils ont à gérer dans la journée. Ainsi ils se concentrent sur la façon d'enseigner dans une perspective « handicap ».

Dans certains rapports nationaux, on note que les élèves avec des BEP issus de l'immigration, en éducation spécialisée secondaire notamment, courent un risque élevé d'être influencés par d'autres élèves. Par conséquent les écoles ont besoin de relever le défi d'éviter aux élèves la possibilité de sombrer dans la délinquance. Un des aspects positifs consiste à les préparer au marché du travail. De surcroît, le rapport suisse fait état d'un autre défi que l'on peut identifier qui est la ségrégation sociale dans les écoles, notamment si les écoles créent des classes spéciales pour les élèves avec des BEP ou pour les élèves dont le niveau de connaissances risque d'être faible. Les élèves de ces groupes courent le risque d'apprendre des choses qui ne sont pas toujours considérées comme acceptables socialement, et de développer des comportements indésirables. Afin d'éviter ces phénomènes, l'inclusion sociale de tous les élèves pourrait être la solution.

Enfin, une coopération insuffisante entre les services concernés par l'identification et la mise en place de stratégies d'intervention qui s'adressent aux élèves avec des BEP issus de l'immigration, est également un problème signalé par de nombreux pays. Par ailleurs, dans beaucoup de municipalités il semble qu'il manque un suivi et une évaluation systématiques de la mise en œuvre des méthodes pédagogiques interculturelles.

Des formes d'homogénéité éducative – comme cela est le cas avec des classes séparées – peuvent engendrer davantage de difficultés sociales, tandis qu'une approche inclusive qui favorise la diversité éducative peut être considérée comme une chance de développer des compétences sociales avec tous les élèves.



2.4.2 Perception des parties prenantes

Dans certaines écoles, on observe des formes de racisme et des attitudes négatives à l'égard des élèves issus de l'immigration. Après examen des rapports nationaux, on constate qu'il n'y a pas eu assez d'études réalisées sur l'adaptation mutuelle entre les élèves issus de l'immigration et ceux qui ont grandi dans le pays d'accueil et que les approches interculturelles au niveau de l'école ont été insuffisantes. Il est rapporté que parfois les élèves avec des BEP et issus de l'immigration se sentent isolés et qu'il est souvent difficile d'intégrer un élève issu de l'immigration dans une classe traditionnelle une fois qu'il/elle a fréquenté une classe préparatoire.

Le processus d'intégration exige une grande souplesse de la part des enseignants traditionnels. Les rapports nationaux font état que les élèves avec des BEP issus de l'immigration sont souvent brimés à l'école.

Les rapports nationaux mettent en avant que les parents ont parfois des difficultés à aider leur enfant à faire ses devoirs à la maison à cause du manque de compétences dans la langue du pays d'accueil, du manque d'éducation et/ou parce qu'ils sont illettrés. Les parents issus de l'immigration ne coopèrent pas toujours activement avec l'école. Les parents peuvent aussi avoir des opinions différentes sur l'éducation spécialisée et sur les cours de rattrapage différentes de celles des personnes élevées dans le pays d'accueil. Ils peuvent considérer l'éducation spécialisée comme une forme de catégorisation négative ou avoir des attentes différentes pour les filles et pour les garçons ; certains peuvent penser que l'éducation des filles n'est pas aussi digne d'intérêt que celle des garçons et par conséquent des problèmes peuvent se poser entre les valeurs du foyer et celles de l'école. Il convient donc d'arriver à une compréhension commune, bien qu'il soit important de souligner qu'il incombe à l'école ou au système de renforcer la collaboration avec les familles, afin d'aplanir les différences sociales.

Selon les rapports nationaux, la relation entre questions culturelles et religieuses peut également poser des difficultés pour les élèves avec des BEP et issus de l'immigration et leurs familles. Par exemple le style d'enseignement dans un pays d'accueil peut être très différent de la façon dont les enseignants travaillent dans le pays d'origine de l'élève. Dans certaines cultures, les enfants avec des BEP ne sont



pas du tout encouragés dans leur développement – ou bien les parents ont honte du handicap de leur enfant. Les adolescents, les filles en particulier sont gardées à la maison afin de participer aux tâches ménagères. En outre, le processus d'adaptation des parents est parfois très compliqué et les parents doivent souvent gérer des difficultés sociales. Les problèmes des enfants reflètent probablement ces situations familiales difficiles.

D'autres rapports nationaux insistent sur le fait que ce sont les écoles qui ne s'adaptent pas à leur environnement en mutation et à leur population spécifique qui rencontrent les principaux problèmes. Cela se traduit par exemple par des situations où dans des quartiers multiculturels, les écoles et les enseignants font encore leurs cours à l'intention d'un public monolingue, préparant tous les élèves à un avenir statique et monoculturel.

Dans bien des municipalités, les politiques de logement font que de nombreuses familles issues de l'immigration vivent dans les mêmes quartiers. Une population croissante issue de l'immigration dans une même zone peut avoir des conséquences négatives sur l'intégration des élèves au sein de la communauté locale. D'autre part, d'autres municipalités n'accueillent que très peu d'élèves issus de l'immigration et en conséquence ces écoles apportent très peu d'aide à ces élèves. Dans de nombreux cas, on manque d'enseignants qualifiés et de ressources pour aider les élèves issus de l'immigration.

Enfin, la plupart des rapports nationaux indiquent que les difficultés culturelles et de langue d'un ou des deux parents – ainsi que de l'enfant – peuvent poser des problèmes au moment de communiquer avec l'école.

2.4.3 Réalisations/résultats positifs des mesures de soutien

Outre ces défis, on peut attirer l'attention sur plusieurs résultats positifs dus aux mesures de soutien assurées aux/par les écoles, aux/par les enseignants et aux élèves avec des BEP issus de l'immigration dans les différents pays. Quelques exemples sont donnés ci-après.

Dans de nombreux pays, au niveau municipal, il existe des coordinateurs à différents niveaux éducatifs responsables de la planification, de l'organisation et du développement de l'éducation des élèves avec des BEP et issus de l'immigration. Il peut également



y avoir des experts spécialistes de l'immigration : des psychologues, des travailleurs sociaux, etc. Nombre de municipalités ont également du personnel de conseil et de coordination qui travaille avec les écoles, les enseignants et les familles issues de l'immigration.

Au niveau de l'école, du personnel spécialisé, tels qu'enseignants et assistants de langue maternelle, enseignants de la langue du pays d'accueil comme deuxième langue, enseignants en classe d'accueil, experts pédagogiques coopérant et servant d'interprètes culturels et enseignants en besoins particuliers pour des élèves issus de l'immigration, est considéré comme indispensable.

Les Plans éducatifs individualisés mis au point et en pratique pour des élèves avec des BEP et issus de l'immigration sont considérés comme une mesure de soutien très importante. L'enseignement bilingue est également utilisé dans certaines municipalités et constitue un soutien très efficace. Un élève issu de l'immigration peut progresser suivant son programme d'études personnel au lieu d'un plan organisé selon une progression par tranches d'âge, ce qui se révèle très efficace en particulier avec les élèves nouvellement arrivés. Cela signifie flexibilité dans la durée et le contenu des études et évite également à l'élève le doublement d'une année scolaire si il/elle n'a pas atteint tous les objectifs de la tranche d'âge. Dans de nombreuses écoles, il existe un soutien supplémentaire et un soutien pour les devoirs après les cours pour les élèves issus de l'immigration.

Lorsqu'il s'agit d'enseigner à des élèves avec des BEP issus de l'immigration, le soutien du directeur de l'école est très important. Les enseignants considèrent également le travail en équipe et le soutien de tout le corps enseignant comme indispensables à la réussite de leur travail avec ces élèves. Les compétences des enseignants jouent aussi un rôle fondamental dans la réussite du soutien apporté. Certains d'entre eux ont suivi des stages inter-écoles, des formations et des séances de coaching sur la façon d'aider les élèves avec des BEP et/ou issus de l'immigration.

Les recherches effectuées dans certains pays (par ex. en Hongrie) sont arrivées à la conclusion que des facteurs individuels et imprévus – principalement l'attitude des enseignants, les aptitudes et la mobilité professionnelles – sont très importants pour déterminer l'adaptation réussie des élèves avec des BEP issus de l'immigration.



La réussite de l'intégration scolaire des élèves dépend essentiellement de la personnalité, de l'engagement professionnel et de l'expérience des enseignants.

Une stimulation précoce de ces élèves en matière de langues (par ex. chez des enfants de 3 à 5 ans) a des effets positifs sur leur développement linguistique ultérieur. En outre, les chercheurs reconnaissent que la stimulation linguistique permet d'identifier précocement les enfants bilingues avec des BEP. Dans certains cas, (par ex. en Suède), des équipes pédagogiques ont mis au point un programme sur la façon d'aider les jeunes enfants dans l'acquisition de leur langue. Il repose sur des études et des recherches récentes.

Certains des principes de ce programme visent à : encourager les enfants à parler la langue du pays d'accueil ainsi que leur langue maternelle ; aider les enfants à atteindre un bon niveau en langues ; leur parler beaucoup et les laisser parler ; écouter et avoir une attitude ouverte ; faciliter l'interaction avec des adultes et des pairs ; avoir des dialogues ; créer un environnement qui soit riche et stimulant ; travailler en petits groupes ; apprécier les ressources des enfants et de leurs familles.

Dans d'autres cas (par ex. à Zurich, en Suisse), les résultats des évaluations externes montrent que l'image des écoles multiculturelles s'améliore si elles reçoivent de l'aide pour gérer une population croissante d'élèves issus de l'immigration. Les parents et le grand public ont une meilleure opinion de ces écoles ; l'apprentissage de tous les élèves – non seulement ceux issus de l'immigration – s'améliore ; les enseignants développent considérablement leurs compétences ; les enseignants améliorent leur travail en équipes et mettent au point des stratégies éducatives communes.

Dans certains pays, les écoles adoptent une approche interculturelle afin de renforcer la communauté sociale entre tous les enfants, et des programmes multilingues pour développer leurs compétences cognitives, sociales et affectives. Dans d'autres cas (par ex. au Portugal), toutes les prestations, soutien et évaluation incombent individuellement au professeur principal de l'élève de sorte qu'un éventail de prestations répondant aux besoins de l'élève est coordonné au niveau de l'école ordinaire. Encourager les aptitudes en langues va de pair avec le soutien des BEP par le biais d'un plan



éducatif individualisé. Cette politique est considérée comme étant inclusive et améliore les bonnes pratiques dans le cadre d'une approche axée sur l'enfant.

2.4.4 Facteurs de réussite liés à un environnement d'apprentissage inclusif dans le cadre d'une classe multiculturelle

En ce qui concerne les références à une évaluation planifiée ou déjà effectuée, des mesures de soutien destinées au double défi BEP/issu de l'immigration, la plupart des pays ont signalé que même s'il existe peu d'études complètes sur cette double question, on trouve quelques études à petite échelle et des rapports d'évaluation qui ont été/sont entrepris au niveau national ou local. Les principaux facteurs de succès et obstacles liés à un environnement d'apprentissage inclusif ou isolé dans le cadre d'une salle de classe multiculturelle rapportés par les pays et résultant de ces études et rapports d'évaluation, sont présentés ci-après.

Pour commencer, le principe de l'apprentissage inclusif a été couronné de succès dans beaucoup d'écoles où les élèves avec des BEP et issus de l'immigration fréquentent une école locale avec leurs pairs. Il convient de souligner que ce genre de réussite nécessite des ressources et un soutien supplémentaires suffisants pour ces élèves. La diversification du programme, intégrant un contenu et du matériel pédagogique qui tiennent compte des expériences des élèves avec des BEP et issus de l'immigration, est tout autant considérée comme très importante. Il semble que pour certaines matières, il est préférable que l'enseignement se fasse en plus petits groupes.

L'intervention des enseignants ou assistants de langue maternelle, d'enseignants bilingues ou d'enseignants spécialisés dans la salle de classe, avec le professeur principal, s'est révélée être une bonne pratique.

Le soutien du professeur principal et une attitude positive de la part du personnel scolaire sont également des facteurs positifs pour un environnement d'apprentissage inclusif. La formation initiale et continue des enseignants est importante. Le corps enseignant est favorable à l'ouverture des écoles où les enseignants coopèrent les uns avec les autres ainsi qu'avec les organisations et les professionnels qui ne font pas partie du monde de l'éducation. Certaines municipalités sont d'avis que les classes préparatoires devraient accueillir des groupes multiculturels et non des groupes



d'élèves avec uniquement une ou deux origines ethniques. On considère que le personnel scolaire issu de l'immigration constitue un atout important.

Enfin, utiliser l'évaluation continue formative centrée sur la classe – par exemple, observations et évaluation d'un portfolio – comme alternative aux tests normalisés, semble être très important dans le processus de l'éducation inclusive.

2.5 Évaluation²

À l'heure actuelle, la plupart des pays attachent une grande importance à l'évaluation des aptitudes linguistiques des élèves bilingues dans la langue du pays d'accueil. Cela concerne aussi les besoins de soutien des élèves pour développer leurs dispositions en langue au niveau de la maternelle ou lorsqu'ils sont inscrits dans le système éducatif. Les aptitudes en langue sont considérées comme fondamentales pour une scolarisation réussie et nombre de pays utilisent des tests de niveaux de langues dans ce but.

Dans tous les pays, plusieurs outils et tests d'évaluation ont été mis au point, adaptés au contexte national et utilisés pour évaluer le développement d'un élève, ses compétences scolaires de base et identifier ses besoins éducatifs particuliers. La plupart d'entre eux sont des outils et des tests d'évaluation normalisés, mis au point pour être utilisés principalement avec des élèves monolingues. Certains de ces tests sont traduits en différentes langues mais lorsque les tests de langue sont traduits, ils subissent des modifications – ils peuvent devenir plus compliqués (ou plus faciles), la construction des phrases et les formes verbales diffèrent d'une langue à l'autre. De même, le degré de difficulté d'un mot ou d'une expression peut ne pas être le même dans toutes les langues, même si le mot a la même signification apparente. Par ailleurs, même si le matériel pédagogique est traduit dans la langue maternelle de

² « Évaluation » se réfère aux façons dont les enseignants ou autres professionnels collectent et utilisent systématiquement les informations sur le niveau de connaissances d'un élève et/ou le développement dans différents domaines de leur expérience éducative (académique, comportemental ou social). Ce paragraphe porte aussi bien sur *l'évaluation initiale* destinée à identifier les aptitudes de l'élève et les besoins éducatifs particuliers éventuels, que sur *l'évaluation formative* destinée à informer les enseignants sur l'apprentissage de l'élève et à les guider dans la planification des prochaines étapes de l'enseignement.



l'élève, les différences culturelles peuvent créer une barrière et avoir une incidence sur les résultats du test.

Dans d'autres cas, les procédures d'évaluation ont lieu avec l'aide d'un interprète qui soit ne traduit que ce qui est écrit dans le test et les instructions, soit explique plus en détails le test afin de limiter l'effet des différences dues aux facteurs culturels et socio-économiques. Parfois on demande également aux parents d'effectuer cette tâche bien que l'intervention d'une personne qui est émotionnellement très proche de l'élève ait été fortement critiquée.

Afin de limiter l'influence culturelle et les implications des compétences en langue dans le processus d'évaluation, certains pays utilisent également des outils non verbaux pour évaluer les aptitudes cognitives de l'élève.

Le principal défi observé dans plusieurs rapports nationaux (par ex. en Allemagne, à Chypre, au Danemark, en Finlande, en Grèce, en Suède) est que les outils d'évaluation ne sont pas mis au point ni adaptés aux élèves issus de l'immigration et posent beaucoup de problèmes. Les professionnels doivent être très prudents au moment d'interpréter les résultats de ces tests. Les élèves issus de l'immigration n'ont pas les mêmes chances d'obtenir de bons résultats que les élèves issus du pays d'accueil à cause de leurs compétences limitées en langues et/ou d'autres compétences requises par l'outil d'évaluation. Les outils et tests psychologiques sont rarement adaptés pour répondre aux besoins des élèves issus de l'immigration en Europe.

Par conséquent, évaluer de manière efficace les besoins individuels des élèves dépend fortement du professionnel responsable du processus d'évaluation et de ses connaissances ou aptitudes à prendre en compte le bilinguisme ainsi que les aspects multiculturels au moment d'utiliser les outils d'évaluation et d'apprécier les résultats. Même si dans de nombreux pays les élèves bilingues représentent au niveau national plus de 10 % de tous les élèves, il n'existe pas de règles ni d'exigences spécifiques concernant l'éducation et le savoir-faire des professionnels dans le domaine.

Pour surmonter ce défi, une approche holistique de l'évaluation centrée sur le processus d'apprentissage et de développement est considérée comme indispensable dans l'évaluation des élèves avec des BEP et issus de l'immigration. Dans de nombreux cas, les



enseignants utilisent l'évaluation continue et le dialogue avec les élèves et les parents comme outils d'évaluation. Les objectifs fixés pour l'apprentissage de l'élève reposent sur le niveau de connaissances de base de l'élève, ses antécédents en matière d'éducation et sa situation personnelle. Dans le processus d'évaluation, les informations obtenues auprès des parents et de l'élève lui-même sont fondamentales. Lorsqu'une évaluation supplémentaire s'impose, l'école fait appel à des équipes d'évaluation pluriprofessionnelles ce qui nécessite des informations de la part de tous les enseignants qui sont impliqués dans l'éducation des élèves (professeur principal, enseignants par matière, professeur de langue, enseignant de classe préparatoire, enseignant dans la langue de l'élève et enseignants en besoins éducatifs particuliers). Les travailleurs sociaux et les psychologues participent également à l'évaluation et à l'identification des besoins éducatifs particuliers et aux difficultés d'apprentissage.

Dans certains pays et/ou municipalités (par ex. en Finlande), des psychologues choisissent de combiner les méthodes d'évaluation traditionnelles et l'analyse du développement de la seconde langue de l'enfant et dans certains cas prennent en compte aussi les compétences dans la langue maternelle.

Dans la plupart des pays, si une évaluation supplémentaire s'impose pour identifier les BEP/difficultés d'apprentissage de l'élève, l'élève est envoyé par l'école et/ou par les parents aux services spéciaux pour évaluation, diagnostic et ensuite assistance (par ex. le service de conseil psychoéducatif, les centres de ressources, les centres médico-pédagogiques, les centres d'évaluation et de soutien, etc.). Les procédures d'évaluation sont réalisées à partir des constatations de l'école et des parents, plus observations, études et tests de l'enfant, effectués par des spécialistes (par ex. psychologues, pédagogues, etc.) qui apportent conseils et avis aux écoles et aux parents sur le développement de l'enfant et le soutien nécessaire en fonction de ses besoins particuliers.

Dans la majorité des pays, même si les documents relatifs à l'éducation de l'élève dans son pays d'origine (bulletins scolaires, résultats des processus d'évaluation, etc.) sont demandés lorsque l'élève commence l'école dans le pays d'accueil, de nombreux parents ne les possèdent plus. Dans les cas où les informations manquent ou lorsque des doutes subsistent quant aux BEP d'un



élève au moment de son inscription dans le système scolaire du pays d'accueil, une évaluation psychoéducative fondée sur les documents du pays d'origine qui sont disponibles et/ou des tests supplémentaires ont lieu afin d'identifier les aptitudes de l'élève et décider du soutien nécessaire pour répondre à ses besoins.

Dans certains pays, par ex. le Royaume Uni (Angleterre, Écosse et Pays de Galles), les parents ont le droit de s'adresser à un tribunal – ou à toute autre forme d'organisme de résolution de litiges qui s'occupe des besoins et handicaps éducatifs particuliers – si les parents ne sont pas satisfaits des décisions prises par les autorités locales sur les évaluations et les prestations supplémentaires pour les BEP de leur enfant. Il peut s'agir d'un refus de la part de l'autorité locale d'effectuer une évaluation ou d'établir une « déclaration » BEP précisant la prestation scolaire spéciale dont un enfant a besoin, les prestations proposées ou le placement de l'enfant dans une école particulière.

Plusieurs services et professionnels participent à l'évaluation des élèves avec des BEP et issus de l'immigration, conformément aux diverses réglementations et méthodes d'évaluation dans les pays. Généralement, les besoins et aptitudes des élèves sont tout d'abord observés par le professeur principal ; les besoins particuliers sont identifiés conjointement avec les enseignants spécialisés.

Dans de nombreux cas, une équipe constituée de tous les enseignants impliqués dans l'éducation de l'élève issus de l'immigration (enseignant de la classe préparatoire, enseignant dans la langue de l'élève, professeur de la langue du pays d'accueil, enseignant des besoins particuliers, etc.) participe aux procédures d'évaluation. Si nécessaire, davantage de professionnels (psychologue, infirmière, assistante sociale, orthophoniste, médecin, etc.) des services sociaux municipaux/scolaires ou du centre de ressources local peuvent prendre part au processus d'évaluation. On considère également qu'il est important que les parents soient impliqués dans le processus d'évaluation. Le cas échéant, l'école peut conseiller et guider l'élève et les parents afin d'obtenir une assistance supplémentaire auprès des services d'évaluation, des services de réinsertion en dehors de l'école, des services sociaux et de santé, des centres de ressources locaux, des centres d'évaluation/diagnostic/soutien, des instituts d'éducation spécialisée, etc.



À partir des résultats du processus d'évaluation, une décision est prise, dans la plupart des cas par les autorités scolaires locales conjointement avec les services concernés sur le soutien pédagogique spécial nécessaire à l'élève. Par la suite, est établi un plan d'action détaillant le soutien approprié nécessaire pour répondre aux besoins de l'élève.

Toutes les informations données dans ce chapitre se réfèrent aux informations fournies dans les rapports nationaux et mettent en exergue la complexité des relations entre BEP et aspect « issu de l'immigration ». Divers paramètres, tels que l'héritage socioculturel, les normes, les croyances religieuses, le sexe, les facteurs économiques, etc. peuvent également avoir une incidence significative sur cette relation complexe.



3. RESULTATS DU RESUME DE L'ANALYSE PRATIQUE

L'analyse pratique de l'étude s'est fondée sur les résultats des présentations et discussions qui ont eu lieu au cours des six visites organisées dans le cadre de ce projet à : Malmö (Suède), Athènes (Grèce), Paris (France), Bruxelles (Belgique), Amsterdam (Pays-Bas) et Varsovie (Pologne). Le choix géographique des visites a été guidé par trois critères principaux :

- a) Les pays qui se sont portés volontaires pour organiser le travail d'analyse pratique pendant les visites d'étude ;
- b) La situation géographique des pays présentant une diversité dans leur culture et leur approche pédagogique ;
- c) La tradition d'immigration – associant sites avec une longue tradition d'immigration et sites connaissant une situation d'immigration relativement nouvelle.

L'objectif des visites était de voir dans la pratique quelle était la situation des élèves avec des BEP issus de l'immigration dans différents environnements pédagogiques, par rapport aux cinq domaines de l'analyse du projet.

Tous les professionnels accueillant les visites avaient été informés auparavant du projet et des cinq domaines que le groupe voulait analyser et dont il voulait discuter avec eux à un niveau pratique. Toutes les visites ont suivi le même modèle : introduction du sujet par des experts locaux et/ou nationaux ; présentation des sites par les hôtes ; visites et discussions avec les hôtes professionnels, suivis de discussions et d'une analyse préliminaire par le groupe d'experts.

Même si toutes les visites ont utilisé le même modèle, compte tenu de l'importance des différents acteurs impliqués dans l'éducation des élèves avec des BEP et issus de l'immigration, durant la visite de chaque site l'une des parties prenantes suivantes était présente : familles, professionnels non enseignants, professionnels issus des centres d'évaluation et responsables politiques.

Avant de procéder au résumé des principales caractéristiques des différents sites visités, il convient de souligner que les professionnels de tous les sites visités étaient très ouverts et prêts à partager leurs réussites et leurs difficultés avec des professionnels provenant



d'autres pays. Ils ont tous fait preuve d'un engagement professionnel de haut niveau.

3.1 Présentation et principales caractéristiques des sites visités

Les résultats des visites sont présentés tout d'abord par une courte introduction des différents sites, suivie de quelques commentaires généraux. Pour de plus amples informations sur les coordonnées des contacts des écoles et des centres visités dans les six pays, veuillez consulter le site Web de l'Agence où toutes les informations sont disponibles par pays : www.european-agency.org/agency-projects

Vous trouverez la liste de ces coordonnées à la fin de ce rapport.

3.1.1 Malmö (Suède)

La première visite a eu lieu à Malmö. C'est le seul endroit où le groupe d'experts n'est pas allé visiter les centres éducatifs mais au contraire a rencontré et a discuté avec des professionnels des écoles primaires ordinaires – accueillant des élèves de 7 à 16 ans – et d'un centre de soutien.

Les professionnels hôtes étaient tous installés à Rosengård, zone urbaine de la ville de Malmö, l'une des plus grandes villes multiculturelles suédoises où environ 34 % des habitants sont issus de l'immigration et affichent un taux élevé de chômage. À Rosengård ce taux peut atteindre 80 % de la population. En Suède, les élèves issus de l'immigration viennent principalement des pays du Moyen-Orient et des pays de l'ancienne république yougoslave. On trouve une forte concentration d'élèves de ces appartenances ethniques dans les écoles de Rosengård. Les écoles maternelles à Rosengård sont essentiellement fréquentées par des enfants issus de l'immigration ; les classes sont ouvertes aux enfants dès l'âge de 6 ans.

La Suède a une politique éducative très décentralisée ; les municipalités sont très autonomes et compétentes en ce qui concerne la mise en œuvre de l'enseignement. Dans le cas de Malmö, le conseil municipal alloue des fonds supplémentaires pour aider la population étrangère. Beaucoup de services sont proposés à tous les élèves et à leurs familles, dont certains spécifiquement destinés à ceux issus de l'immigration : « Migration Board » (conseil des migrations) ; centre de soins local pour les très jeunes enfants ;



centre de soins pour les réfugiés et les immigrants ; centre de langue maternelle, etc. L'implication des parents est l'une des priorités mais les professionnels ont signalé que parfois ils ont des problèmes de communication avec ces derniers. Les familles issues de l'immigration ne comprennent pas toujours la structure et le fonctionnement des écoles et du système éducatif. En conséquence, les élèves et les familles expliquent que parfois ils éprouvent un sentiment d'isolement. Autre question importante pour les familles : elles doivent suivre une longue procédure avant d'être autorisées à rester dans le pays d'accueil.

En ce qui concerne les écoles, la loi stipule que les enfants et les jeunes dont la langue maternelle n'est pas le suédois ont droit à des cours dans leur langue maternelle dans l'enseignement obligatoire et secondaire supérieur. L'objectif est d'aider les enfants et les jeunes à développer leur langue maternelle et de leur donner la possibilité d'en apprendre davantage sur leur propre culture ainsi que sur les différences et points communs entre les deux cultures. Par ailleurs, si nécessaire, les élèves peuvent également bénéficier d'un soutien pour d'autres matières dans leur langue maternelle. Les professionnels ont souligné qu'il était parfois difficile de trouver des enseignants qui parlent la langue maternelle, notamment lorsque cela concerne un petit groupe minoritaire. De plus, les professionnels ont affirmé avec force qu'enseigner et évaluer les élèves dans les deux langues, langue maternelle et suédois, est très important. La diversité des héritages culturels implique une diversité dans les manières d'enseigner et de communiquer. La diversité culturelle doit être présentée dans les écoles et encouragée de manière positive.

En principe, les élèves issus de l'immigration fréquentent les écoles ordinaires, à l'exception des élèves souffrant d'une déficience auditive qui bénéficient souvent d'une aide spéciale et éventuellement de prestations ou de programmes particuliers. Un programme spécial est proposé aux élèves présentant des difficultés d'ordre intellectuel : ils fréquentent des classes spécialisées dans les écoles ordinaires où l'intervention a lieu principalement dans la salle de classe, par le biais d'enseignants de soutien et d'une équipe mobile. Les écoles possèdent du matériel de soutien pour les enseignants et des outils de bonne qualité.

Les enseignants ainsi que les professionnels du centre de soutien ont fixé des objectifs clairs qui sont : haute priorité aux interventions



précoces ; importance et nécessité de travailler avec les parents ; coopération avec/entre les professionnels dans l'école ; instauration d'une bonne ambiance dans l'école. Ils étaient également conscients que de fortes concentrations d'individus issus de l'immigration risquaient de favoriser la création de « ghettos ».

3.1.2 Athènes (Grèce)

La deuxième visite s'est déroulée dans une école ordinaire primaire et une école secondaire à Athènes. Les élèves qui fréquentaient ces écoles étaient âgés de 5 à 16 ans. La visite incluait également un centre d'évaluation.

L'école primaire comptait un total de 110 élèves ; dont 40 issus de l'immigration. Parmi ces 40 élèves, certains avaient de légers problèmes d'apprentissage. L'école secondaire comptait 270 élèves, dont 25 issus de l'immigration et deux d'entre eux avec des besoins éducatifs particuliers. La majorité des élèves venaient de pays non membres de l'UE – à savoir l'Albanie, la Moldavie, l'Ukraine, la Russie, l'Afrique, le Pakistan, les Émirats Arabes Unis et la Turquie – ainsi que la Roumanie, la Pologne et la Bulgarie.

Ces deux écoles ont récemment commencé à accueillir un certain nombre d'élèves issus de l'immigration provenant de différents pays. Il est souvent très difficile d'identifier les élèves issus de l'immigration parce que les familles ont la possibilité de changer leurs noms en noms grecs. Cette option, proposée à ces familles en vue d'éviter tout type de discrimination, fonctionne bien dans l'ensemble pour ceux qui maîtrisent suffisamment la langue grecque. Les deux écoles étaient ouvertes et sensibles au multiculturalisme et avaient une approche pédagogique souple. L'école primaire a tenté de se rapprocher des familles afin de les accueillir avec leurs enfants. Le personnel bénéficie de l'assistance nécessaire à la mise en œuvre d'une pratique inclusive. Bien que les écoles suivent un programme national, les enseignants proposent des plans éducatifs individualisés à tous les élèves. Pour les élèves nouvellement arrivés, un processus d'intégration lent et flexible leur est offert pour apprendre le grec. Durant les premiers dix-huit mois les élèves ne doivent passer aucun examen écrit, mais seulement des oraux.

Les élèves avec des BEP et issus de l'immigration sont évalués par un centre d'évaluation. Ce centre conseille les enseignants sur la façon d'adapter les programmes. Un psychologue ainsi qu'un



enseignant spécialisé, enseignant principalement les mathématiques et le grec, apportent leur aide, dans une classe séparée de cinq élèves pour un maximum de dix heures.

Le centre d'évaluation qui a été visité est nouveau. Il assure des services aux élèves dans 250 écoles situées à Athènes avec un personnel de 18 professionnels, travaillant de manière interdisciplinaire. C'est un service public dépendant du Ministère de l'Education, gratuit mais avec une liste d'attente de un à deux ans. Il n'y a pas de différences concernant le type de service proposé aux élèves (Grecs ou ceux issus de l'immigration) avec des BEP. Toutefois, les tâches sont modifiées et adaptées en tenant compte des différences de langue et de culture. Les professionnels ont recours à l'observation à la maison ou à l'école, à des tests non formels, non verbaux et formels lorsqu'il s'agit d'élèves avec des BEP et issus de l'immigration. Parfois, lorsque des élèves ont été évalués dans leur pays d'origine, le résultat est traduit en grec mais les élèves sont néanmoins réévalués. Un suivi est planifié avec une nouvelle procédure d'évaluation commençant après trois ans. Toute évaluation d'élèves issus de l'immigration se déroule toujours à l'école.

Le centre coopère, essentiellement de manière informelle, avec les parents, les écoles et le Ministère de l'Education. En ce qui concerne les parents, ils reçoivent l'attestation finale des besoins de leur enfant et sont libres de le donner à l'école ou non. Les professionnels ont précisé que les familles manquent d'informations dans leur propre langue ce qui pose quelques problèmes de communication. La coopération entre les écoles et le centre d'évaluation repose sur les recommandations fournies aux professionnels scolaires ; cependant, les écoles ne sont pas obligées d'appliquer ces recommandations. Parfois les enseignants ont signalé un manque de ressources, ou le fait de travailler dans des classes surpeuplées faute d'effectifs suffisants. Le centre donne également des recommandations au Ministère de l'Education en ce qui concerne le type de ressources nécessaires aux élèves et aux écoles.

Bien que la prise en charge d'un nombre toujours croissant d'élèves avec des héritages culturels différents était plutôt une situation nouvelle, l'engagement des directeurs et des enseignants a joué un rôle positif important dans les deux écoles. Celles-ci ont mis en place



un programme flexible, mis au point un apprentissage coopératif, ont coopéré avec d'autres services et partagé les responsabilités avec eux.

3.1.3 Paris (France)

La troisième visite s'est déroulée à Paris dans quatre écoles maternelles et élémentaires ordinaires. Les élèves qui fréquentent ces écoles sont âgés de 3 à 11 ans. L'une de ces écoles avait une « CLIS » (Classe d'Intégration Spécialisée). Cette classe suit un programme d'intégration assurant une aide aux élèves avec des BEP dans les classes ordinaires associée à une aide séparée à chaque fois que cela est nécessaire.

Les quatre écoles étaient situées dans le même quartier, une Zone d'Education Prioritaire, avec une forte densité de population issue de l'immigration. Un grand nombre de familles vivent dans des conditions économiques difficiles et connaissent un taux de chômage élevé. Près de 680 élèves fréquentaient ces établissements, dont 97% issus de l'immigration. La majorité des élèves issus de l'immigration venaient d'Afrique du Nord et de l'Ouest, à savoir des anciennes colonies, mais également d'Asie et de pays d'Europe mais dans une plus faible proportion. 50 % des élèves étaient aidés par des enseignants spécialisés dans l'école ou par des centres médico-psychologiques en dehors de l'école et 12 élèves fréquentaient la CLIS. Les écoles avec l'aide des services locaux organisaient des activités de loisirs après les heures de cours ou pendant les vacances scolaires afin que les élèves puissent faire des activités que leurs familles ne peuvent pas leur offrir. En période scolaire, les familles les plus défavorisées sur le plan socio-économique bénéficiaient de réduction sur les prix des activités scolaires ainsi que la cantine gratuite. Même ainsi, les enseignants ont senti que l'aide financière n'était pas suffisante pour répondre aux besoins des écoles.

Les écoles visitées travaillent en étroite collaboration avec le « Centre d'Aide, d'Interaction, de Recherche en Ethnopsychologie », en partie financé par la municipalité. Un psychologue et quatre médiateurs culturels y travaillent et leur rôle est décrit comme une passerelle entre les parents et l'école. Le personnel de ce centre aide le personnel de l'école et propose ses services aux familles lorsque les enfants rencontrent des problèmes d'apprentissage. Ils



reçoivent les familles à l'école, deux fois par mois, en dehors des heures de cours. La connaissance et la compréhension de la culture d'origine sont considérées comme précieuses pour mieux aider l'enfant, la famille et par conséquent l'école. Les écoles étaient ouvertes à la participation des parents. Les parents intervenaient et participaient à la visite en donnant de précieuses informations tout en essayant de comprendre les réactions des élèves. Les élèves sont affectés à une école (en fonction de leur adresse). Les parents n'ont pas la liberté de choisir.

Les élèves issus de l'immigration fréquentent l'enseignement ordinaire. Lorsqu'ils rencontrent des difficultés d'apprentissage, ils restent dans l'école mais reçoivent l'aide nécessaire d'enseignants spécialisés et d'autres professionnels. L'école fournit des livres scolaires simplifiés aux élèves avec des BEP. L'aide s'arrête dès que les élèves atteignent le niveau scolaire attendu, mais si leurs problèmes persistent, le psychologue scolaire qui travaille dans l'école avec l'enseignant spécialisé propose, en accord avec les parents, d'évaluer les besoins de l'élève. Dans les cas où ce que propose l'école n'est pas suffisant ou pas accepté par la famille, des services sociaux et médicaux externes peuvent intervenir. Ces services reçoivent la famille et l'élève, évaluent les besoins de l'élève et peuvent commencer une thérapie (par exemple, dans le cas des élèves souffrant d'une déficience auditive). Il existe d'autres types d'interventions externes dans le cas des problèmes de mobilité ou des troubles psychologiques. L'évaluation peut également se traduire par le fait que l'élève doive fréquenter des classes spéciales.

Le français est la langue utilisée à l'école pour les cours et les livres. En tenant compte du fait que certains élèves ont peu de connaissances du français, quelques écoles du quartier ont des classes d'accueil destinées à améliorer l'acquisition de la langue du pays d'accueil. Les élèves peuvent y suivre des cours de français pendant trois mois et au maximum un an, avant de retourner dans leur école. Apprendre sa langue maternelle n'était pas ressentie comme pertinent, même pour les enseignants issus de l'immigration. Apprendre la langue du pays d'accueil semble être la principale priorité.

Il régnait une bonne ambiance dans les écoles avec suffisamment d'espace bien agencé pour que les élèves puissent s'y mouvoir. L'organisation des activités scolaires était soigneusement planifiée



en fonction des besoins des élèves. Les enseignants ont soulevé quelques points clés : davantage d'aide financière, davantage de formation continue et le problème du recrutement des enseignants dans des écoles situées dans un quartier considéré comme étant « difficile ».

3.1.4 Bruxelles (Belgique)

La quatrième visite a eu lieu dans deux écoles francophones à Bruxelles – une école primaire ordinaire et une école spéciale – et dans un centre d'évaluation néerlandophone. Les élèves fréquentant les deux écoles étaient âgés de 2 ans et demi à 14 ans.

Avant la visite, le groupe a eu la chance d'écouter deux témoignages d'une famille et de jeunes gens issus de l'immigration, et de discuter avec eux. Ils ont parlé des obstacles rencontrés par les familles pour que leur enfant reçoive le meilleur soutien en éducation spécialisée et rentre dans l'éducation ordinaire, ainsi que de la lutte contre le racisme indirect. Les jeunes étaient pratiquement du même avis même s'ils étaient préoccupés par leur identité : à quelle culture appartiennent-ils ? Ils se sentaient parfois rejetés aussi bien par le pays d'accueil que par leur propre groupe ethnique. Ils ont laissé entendre qu'en fait ils ont deux cultures différentes et que cela doit tout d'abord être accepté par eux-mêmes et ensuite par les autres.

L'école ordinaire était une école primaire et secondaire, située dans un quartier où vivaient un grand nombre d'immigrants, principalement originaires du Maghreb mais aussi d'Asie, de pays non européens et aussi d'Amérique du Sud pour quelques uns. L'école attachait beaucoup d'importance à cette situation où les quelque 400 élèves étaient originaires de 57 pays différents. L'école avait créé cinq classes « passerelles » pour les élèves nouvellement arrivés qui y restent au maximum un an avant de rejoindre la classe correspondant à leur niveau. Les élèves peuvent rejoindre ces classes à tout moment durant l'année scolaire. 80 élèves fréquentaient ces classes, avec pratiquement aucune connaissance de la langue française. Les compétences linguistiques constituent le principal critère de la composition de la classe. Apparemment les élèves n'avaient pas de besoins éducatifs particuliers mais uniquement des besoins liés à un problème de langue. Ils parlaient différentes langues et les âges et les compétences étaient mélangés. Dans la section primaire comprenant trois différents niveaux, un



enseignant interculturel faisait partie du personnel. L'école secondaire avait cinq niveaux et uniquement des enseignants français.

L'ambiance était très amicale, les élèves et le personnel semblaient motivés. La discipline et des règles fixes font partie de l'enseignement traditionnel mais elles sont bien acceptées comme s'inscrivant dans l'éducation à l'école, avec une combinaison d'autorité et de respect total des différences. L'école participait à un projet pilote appelé « Langue et Culture d'origine » intégrant la langue française dans la culture des apprenants issus de l'immigration. Ce projet pilote vise à aider – si les résultats sont positifs – 80 autres écoles dans la communauté francophone de Belgique.

Les enseignants affichaient une attitude très positive envers les diverses cultures des élèves. Ils employaient différentes méthodes et approches didactiques afin d'enseigner la langue du pays d'accueil et ils utilisaient également tous les outils pédagogiques possibles pouvant faciliter la communication et le processus d'apprentissage. Certains commentaires sont à souligner : la sélection de matériels devrait tenir compte non seulement du niveau de langue des élèves mais aussi de leur âge ; l'utilisation de textes adaptés pourrait être nécessaire pour quelques matières spécifiques ; davantage d'activités communes avec des « classes de pairs » pourraient également faciliter leur passage ultérieur à la classe ordinaire. Apprendre ensemble crée un climat non-discriminatoire dans les classes « passerelles » et l'école remplit son rôle de premier point de contact entre les cultures et les pays. Cela devrait aussi faciliter l'implication des parents et des familles. Il est important de s'assurer qu'il y a de la place pour le dialogue et d'apporter toute aide nécessaire aux enseignants.

L'école spéciale était une école professionnelle primaire et secondaire avec 300 élèves dont 60 % issus de l'immigration. C'était un grand bâtiment présentant quelques barrières architecturales. Les élèves avaient des problèmes d'apprentissage et de comportement et certains des handicaps physiques. En outre, les professionnels ont signalé qu'il y avait souvent un manque de communication avec les familles à cause des barrières linguistiques. Dans certains cas, il y avait aussi des problèmes de communication avec des élèves issus de l'immigration car tout l'enseignement était dispensé en français. Afin de surmonter cette difficulté, les enseignants communiquent par



le biais de livres d'images. Cette même difficulté (barrière de la langue) peut avoir une incidence sur l'évaluation des élèves, même si les professionnels étaient conscients de la situation. Le contact avec les écoles ordinaires était, selon le rapport, plutôt restreint.

L'organisation VCLB Koepel (Vrije Centrum voor Leerlingenbegeleiding) est une Association de Centres d'aide et de consultation pour les élèves. Leur principale tâche consiste à travailler, coordonner et aider les 48 centres régionaux associés (CLB), ils ne travaillent pas directement avec les élèves et les familles. Tous les centres sont gratuits, organisés et financés par le Département de l'Education de la communauté flamande. Les centres CLB offrent aide et conseil aux élèves, parents, enseignants et écoles primaires et secondaires. L'objectif de VCLB est de responsabiliser les écoles, les enseignants et les parents. Elle vise à renforcer les écoles ordinaires, à réduire les obstacles au conseil, à rechercher des stratégies préventives, à prendre diverses mesures dans le but d'établir un diagnostic juste – éliminant les facteurs gênants, mettant en valeur les facteurs positifs. Selon le personnel, tant les élèves du pays d'accueil que les élèves issus de l'immigration ont des problèmes semblables lorsqu'ils partagent un milieu économique défavorisé et, ce qui est bon pour un enfant issu de l'immigration est bon pour tous les enfants. Les élèves avec des BEP issus de l'immigration n'avaient fait l'objet d'aucune attention particulière.

3.1.5. Amsterdam (Pays-Bas)

La cinquième visite s'est déroulée à Amsterdam, dans deux écoles primaires spécialisées, dans une école secondaire et professionnelle spécialisée répartie sur cinq sites différents et dans deux centres d'évaluation. Durant la visite, le groupe a pu écouter un député hollandais expliquant les difficultés rencontrées et les mesures nécessaires pour éviter la discrimination et pour s'assurer de l'amélioration de la qualité de l'éducation pour les élèves les plus vulnérables. Entre autres, l'éducation précoce dès la maternelle, des cours de langues et un budget supplémentaire pour les élèves ayant des troubles du langage ont été soulignés.

Dans l'une des écoles primaires il y avait 320 élèves âgés de 3 à 13 ans dont environ 70 % issus de l'immigration. L'école prévoyait certaines dispositions pour les élèves ayant des troubles d'élocution et du langage et assurait également une assistance itinérante (dans



plusieurs établissements) à 180 élèves scolarisés dans d'autres écoles à Amsterdam. Le principal objectif était de développer les bonnes compétences en matière d'élocution et de langage. Certains des élèves avaient commencé dans une école ordinaire mais en raison de problèmes de langage, ils ont été transférés dans l'école spécialisée. Bien que certains d'entre eux retournent dans leur école ordinaire, la plupart y restent pendant toute leur scolarisation en primaire.

Les parents ont la liberté de choix en ce qui concerne les écoles, même si cela n'est peut-être pas aussi facile pour les parents issus de l'immigration. Dans un proche avenir, les écoles locales devront évaluer et trouver l'école la mieux adaptée aux élèves conjointement avec les parents.

En ce qui concerne les matériels, l'école utilisait toutes sortes d'outils visuels. Tous les moyens possibles étaient utilisés pour élargir le vocabulaire des élèves et faciliter la communication avec les familles. L'école travaillait en étroite collaboration avec les écoles ordinaires en assurant une formation sur le terrain, une aide et un service de suivi. Les professionnels ont insisté sur l'importance de l'évaluation précoce suivie par des mesures d'intervention précoces.

L'autre école primaire comptait 153 élèves âgés de 4 à 12 ans. Les élèves de cette école avaient de sérieuses difficultés d'apprentissage et de graves problèmes de communication (par ex. l'autisme). Parmi ces élèves, 85 % étaient issus de l'immigration ; ils venaient essentiellement d'Afrique, d'Asie et quelques uns de pays européens. 40 élèves étaient intégrés dans des classes ordinaires. L'école aide les parents dans leur choix pour que les enfants fréquentent des écoles primaires près de chez eux, en garantissant assistance itinérante et supervision. Dans le cas d'élèves autistes intégrés dans le système éducatif ordinaire, des enseignants spécialisés assuraient une formation continue à leurs collègues dans les écoles ordinaires. Les enseignants sont payés pour cette tâche.

L'école avait une « pratique inclusive », dans le sens où les élèves autistes étaient intégrés dans des groupes hétérogènes. Ils n'étaient pas dans des groupes spéciaux ; tous les élèves suivaient un plan éducatif individuel. L'utilisation d'une communication « non verbale » était choisie et mise en place dans toute l'école.



L'école attachait une grande importance à l'implication des parents dans toutes les activités scolaires – éducation, loisirs, etc. Si nécessaire, des interprètes sont invités afin de faciliter la communication entre les enseignants et les parents. De même, il existe un « livre de contact » destiné à favoriser la communication entre enseignants, élèves et parents. Même ainsi, certains enfants ne venaient pas à l'école mais restaient chez eux. Apprendre sa langue maternelle ne semblait pas être une priorité dans l'école, bien que trois membres du personnel étaient issus de l'immigration. L'assimilation dans la culture du pays d'accueil était nettement prépondérante.

L'école secondaire et professionnelle était répartie dans cinq lieux différents. Elle accueillait des jeunes présentant des problèmes d'apprentissage légers et modérés souvent associés à des problèmes comportementaux. L'école comptait environ 300 élèves de 12 à 20 ans. Un pourcentage élevé d'élèves (80 % ou plus) issus de l'immigration fréquentait l'école. Un des établissements avait une importante concentration d'élèves originaires du Surinam, ancienne colonie hollandaise. La majorité de ces élèves pourraient fréquenter des écoles ordinaires s'ils recevaient une aide supplémentaire. Dans de nombreux cas, les professionnels ont observé qu'une carence culturelle sérieuse a une incidence sur l'acquisition et l'apprentissage de la langue. Ces élèves manquent de suivi suffisant, de cours sur les matières qu'ils peuvent comprendre et plus précisément de programmes orientés. Chaque jeune bénéficie d'un programme individualisé adapté à ses propres capacités. À l'issue de 4 années d'école, ils commencent à avoir des expériences professionnelles régulières dans des entreprises.

L'atmosphère dans les différents établissements était bonne ; les règles étaient claires et respectées et l'environnement semblait sûr. Apparemment, les enseignants étaient très engagés et faisaient attention aux jeunes individuellement ; ils avaient même travaillé pendant leur temps libre. Les matériels et équipements étaient bien adaptés. Dans le but d'aider des jeunes à rejoindre le marché du travail, une approche pratique bien structurée destinée au marché du travail a été mise en place.

Selon le rapport, les relations avec les parents varient : certains endroits semblaient accorder beaucoup d'attention à l'échange d'informations avec les familles mais ce n'était pas le cas dans



toutes les écoles. Les parents d'élèves de l'école avec une forte concentration d'enfants originaires du Surinam se sont plaints d'une grande discrimination de la part de la société.

Les écoles offraient des programmes de langue spéciaux aux étudiants dont la langue maternelle n'était pas le néerlandais. Les contacts avec les écoles ordinaires semblaient plutôt limités.

Les deux centres d'évaluation et de réinsertion travaillaient principalement avec de jeunes gens présentant de graves problèmes comportementaux et sociaux. La majorité des jeunes étaient issus de l'immigration – surtout du Maghreb. Certains d'entre eux avaient été en contact avec les services de police et de justice. Les centres s'efforçaient essentiellement de connaître l'histoire de ces jeunes, de planifier une période d'observation avec eux et de les former en vue de trouver un emploi. Le travail avec la famille était de la plus haute importance et comprenait l'utilisation de traducteurs et/ou de médiateurs afin de clarifier et comprendre la situation de la famille.

3.1.6 Varsovie (Pologne)

La sixième visite a eu comme cadre Varsovie dans cinq écoles ordinaires – deux écoles primaires et trois écoles secondaires – et dans une Association d'Intervention légale. Les écoles primaires étaient publiques contrairement aux écoles secondaires.

Plus de 700 élèves âgés de 6 à 14 ans, fréquentaient les deux écoles primaires. L'un des établissements comptait 35 élèves, originaires principalement de Tchétchénie et du Caucase du Nord. Le nombre d'élèves issus de l'immigration variait beaucoup dans la mesure où très souvent les familles arrivent (et quittent) la Pologne qui sert de pays de transit. Les difficultés de langue constituaient le principal défi que ces élèves ont à affronter, sans parler des traumatismes de la guerre qu'ils ont connus. Les autorités éducatives locales dispensaient des cours deux fois par semaine. L'école coopérait avec l'Association d'Intervention légale dans le cadre du projet pilote « Ecole multiculturelle » avec l'aide du bureau d'éducation de la ville de Varsovie. Le but était de faciliter l'intégration des élèves issus de l'immigration dans la communauté scolaire. Un assistant tchéchène servait de médiateur interculturel et d'interprète et donnait également des cours dans la langue maternelle. C'était grandement apprécié du point de vue de l'identité



culturelle des élèves et de leur intégration à venir. Aucun élève avec des BEP n'a été identifié dans ces écoles.

Dans la seconde école primaire, 10 % des élèves étaient issus de l'immigration, principalement du Vietnam. Ils ne présentaient aucun BEP ; au contraire leurs résultats scolaires étaient bons. Les familles étaient prêtes à payer des cours supplémentaires afin d'aider leurs enfants dès qu'un besoin se faisait sentir.

Les écoles secondaires visitées étaient nouvelles, avec une orientation pédagogique beaucoup influencée par des éducateurs ou hommes politiques nationaux compétents. Deux des écoles secondaires comptaient 420 élèves âgés de 13 à 16 ans. 30 d'entre eux étaient des réfugiés de Tchétchénie et d'autres pays d'Asie et d'Afrique. 27 autres élèves étaient issus de l'immigration. Deux élèves présentaient des handicaps/BEP. Parents et enseignants dirigeaient les écoles conjointement.

Les élèves sont acceptés dans ces écoles sur examen d'entrée, excepté ceux ayant des BEP. Les parents payent des frais de scolarité dont 6 % sont destinés à financer des prêts aux élèves dont les familles connaissent des difficultés économiques. Moins de 10 % des élèves en sont exemptés. Les écoles sont en partie financées par les instances de l'éducation.

Les principaux objectifs étaient d'apprendre à vivre dans une société démocratique et d'encourager les élèves à avoir une attitude ouverte envers les autres cultures et environnements. Les enseignants étaient étroitement soutenus par les parents. Les responsabilités étaient partagées par tous les enseignants, parents et élèves. Les écoles utilisaient les deux méthodes pédagogiques suivantes : méthode de tutorat et évaluation formative. Des cours supplémentaires en polonais ou d'autres matières étaient dispensés dès qu'un problème était identifié. Les élèves tchéchènes pouvaient suivre des cours dans leur langue maternelle.

La troisième école secondaire comptait 103 élèves âgés de 16 à 19 ans. 9 élèves étaient issus de l'immigration. Il n'y avait aucun élève avec des BEP. Cet établissement, ainsi que les deux autres écoles secondaires, s'efforçaient de préparer les élèves à participer activement à une société moderne, multiculturelle et démocratique.

L'Association pour l'Intervention légale visitée est une ONG dont l'objet est d'apporter une assistance légale gratuite aux personnes



marginalisées et discriminées, à savoir les migrants, les réfugiés et les demandeurs d'asile. L'Association les représente en tant que médiateurs devant les autorités locales ; elle les aide également en fournissant des interprètes. Cette association participait pleinement au projet pilote avec une école primaire, décrite ci-dessus, en fournissant un médiateur pour faciliter l'intégration linguistique et sociale des élèves.

3.2 Généralités

Les visites ont permis de voir différentes pratiques, d'échanger et de discuter avec des professionnels du domaine ainsi qu'avec des familles et qui plus est, de mettre en évidence certaines réflexions. Il est impossible de rapporter les résultats de ces discussions dans tous les détails mais les observations ci-dessous constituent un résumé des principales questions abordées avec les professionnels et au sein du groupe. Ils sont présentés selon les cinq domaines considérés pour l'analyse du projet et ne concernent que les endroits visités.

3.2.1 Population cible

Les visites ont donné l'occasion de voir diverses situations au niveau local : d'une part, des écoles de pays avec une longue tradition d'immigration et d'autres part, des écoles de pays qui n'ont que récemment commencé à accueillir des familles originaires d'autres pays pour des raisons économiques ou politiques. Un grand nombre de pays d'origine était représenté dans les différents établissements. Dans une école seulement il y avait une majorité d'élèves issus d'une ancienne colonie du pays d'accueil. Les professionnels de tous les établissements avaient l'impression que le nombre d'élèves nouvellement arrivés augmentait. Cette perception était plus nette dans les pays sans tradition d'immigration.

Les écoles ne semblent pas percevoir la diversité culturelle de manière négative. En général, on observe une attitude positive dans les écoles et les professionnels tentent de faire ressortir la valeur que d'autres cultures apportent au pays d'accueil, même si parfois la diversité signifie également problèmes « à résoudre ». Ce sont essentiellement les écoles situées dans les quartiers où la concentration de la population issue de l'immigration est élevée et où les familles connaissent habituellement des situations socio-économiques difficiles, qui l'ont souligné. Certains professionnels ont



également fait état des difficultés à gérer la nouvelle situation scolaire qu'ils rencontraient.

3.2.2 Données existantes

Quant aux données, deux aspects sont à prendre en considération : l'emplacement et le type d'écoles visitées. En ce qui concerne l'emplacement, les écoles situées dans des quartiers avec une concentration importante de population issue de l'immigration, présentaient une forte densité d'élèves issus de l'immigration, avec 85 % d'élèves (voire plus) dans ces établissements. Les professionnels ont expliqué que cette situation risquait de créer des « ghettos » ou des « écoles d'immigrants ». Ces écoles étaient principalement situées dans des quartiers défavorisés sur le plan socio-économique.

Le type d'école où les élèves étaient placés – ordinaire ou spécialisée – est un autre aspect des informations qu'il convient de prendre en compte avec prudence dans ce rapport, parce que les informations collectées ne portent uniquement que sur un petit nombre d'écoles. Les écoles ordinaires visitées avec ou sans forte proportion d'élèves issus de l'immigration comptaient un nombre limité d'élèves reconnus comme ayant des BEP comparé au nombre (évidemment) élevé de ces élèves dans les écoles spécialisées. Les écoles ordinaires intégraient et aidaient les élèves utilisant le personnel spécialisé et les différents services disponibles. Lorsqu'une école ne pouvait pas répondre aux besoins des élèves via les ressources mises à sa disposition, ces élèves étaient alors transférés vers d'autres établissements plus spécialisés.

Le pourcentage d'élèves avec des BEP issus de l'immigration des écoles spécialisées visitées allait de 60 à 80 % du nombre total des élèves dans l'école. Le personnel était conscient de la situation. En certains endroits, les écoles spécialisées coopéraient avec les écoles ordinaires, en intégrant et en aidant les élèves à rester dans l'enseignement ordinaire, bien que cela n'était pas général. Les écoles spécialisées visitées ont accueilli essentiellement des élèves ayant des difficultés d'apprentissage et des problèmes de comportement.

3.2.3 Prestations scolaires

La majorité des écoles et des services visités étaient publics et gratuits mais ce n'était pas le cas pour l'un des sites. Les écoles



étaient diversement financées, selon les situations nationales : avec soit un financement centralisé au niveau de l'État, soit décentralisé au niveau municipal ou même de l'école, soit étaient principalement financées par des dons privés.

Les familles et les élèves issus de l'immigration jouissent des mêmes droits que la population du pays d'accueil. Les professionnels qui ont participé aux visites ont mis l'accent sur l'importance du respect des droits de l'homme des élèves et de leurs familles et de la lutte contre la discrimination. Néanmoins, des questions ont été soulevées sur quelques situations potentiellement discriminatoires. Les parents ne peuvent pas toujours choisir une école gratuite et même dans les pays où la gratuité est possible, le choix peut être « faussé » par des problèmes de communication entre les familles et les services. Cela peut engendrer une « affectation excessive » des élèves issus de l'immigration dans certains quartiers, ou dans des programmes spécialisés. Les familles ont également signalé qu'elles se sentent souvent isolées, pas vraiment acceptées par la population hôte.

Les familles peuvent recevoir, si nécessaire, une aide financière supplémentaire semblable à celle qui existe pour la population locale. Dans certains cas, les familles les plus défavorisées socio-économiquement peuvent bénéficier de certaines réductions de coût ou d'activités extra scolaires gratuites – comme par exemple la cantine à l'école. Cependant, les professionnels ont expliqué que le financement ne suffisait pas à couvrir tous les besoins des élèves. Cette question a été surtout soulevée par les professionnels des écoles situées dans des quartiers défavorisés et semblait s'appliquer à tous les élèves et non spécifiquement à ceux issus de l'immigration.

Divers services sont concernés et coopèrent avec les écoles. Cela dépend principalement du type d'école, mais en général les services de santé et sociaux participaient. On a observé une situation particulière à Paris avec l'implication du centre d'ethnopsychologie et à Malmö avec la présence de l'équipe de soutien pour les écoles locales.

Apparemment, la collaboration entre les écoles et les services était trop souvent informelle. Les professionnels des écoles insistaient sur le besoin d'accroître la coopération avec d'autres types d'organisations tels que les associations ethniques. Ils ont également



mis en lumière la valeur potentielle apportée par les assistants de diverses appartenances ethniques et culturelles, non seulement pour des raisons pratiques – éviter les barrières de la langue et faciliter la communication avec les familles – mais également pour mieux comprendre comment les différentes cultures perçoivent les handicaps/BEP.

L'information et la communication avec les parents ainsi que leur participation entière dans toute décision concernant leur enfant était une priorité claire dans tous les sites. Néanmoins, les professionnels des écoles étaient conscients des énormes décalages en matière de communication dus à des problèmes de langue.

3.2.4 Mesures de soutien

Toutes les écoles visitées ont mis en place plusieurs mesures dans le but de faciliter l'intégration des élèves issus de l'immigration. Les professionnels étaient tout à fait sensibles à l'importance d'apprendre la langue hôte dès que possible, surtout pour les élèves nouvellement arrivés, et d'atteindre un bon niveau dans la langue du pays d'accueil. Comme l'ont déclaré les professionnels, les écoles jouent un rôle fondamental de point de rencontre entre les cultures et de première étape pour une intégration ultérieure dans la société hôte.

De l'avis des professionnels, le principal objectif des écoles visitées était de surmonter les barrières linguistiques potentielles par différents moyens. Certaines écoles ont créé des classes « passerelles » afin de faciliter au mieux et pour une période déterminée, l'acquisition de la langue ; certains endroits proposaient une éducation bilingue ; dans d'autres cas, un soutien pédagogique – également dans la langue maternelle – est assuré pour les matières principales. L'utilisation de livres monolingues était très largement répandue, même si des alternatives d'apprentissage étaient utilisées, à l'aide d'images, de livres simplifiés, etc. La majorité des professionnels ont mentionné les avantages d'un programme flexible et certaines écoles ont mis en place un programme pédagogique éducatif individualisé. Tous les professionnels ont souligné l'importance de tenir compte individuellement des besoins des élèves.

L'attitude positive du personnel jouait assurément un rôle important dans les résultats obtenus par les écoles, même si le personnel a



soulevé quelques questions, notamment la nécessité d'une formation continue.

Malgré les efforts et l'engagement observés dans les écoles visitées, quelques points restaient en suspens relatifs à :

- Comment faire une distinction claire entre les problèmes de langage et les difficultés d'apprentissage ?
- Dans quelle mesure les écoles ordinaires garantissent-elles leur engagement à aider tous les élèves et dans quelle mesure les écoles spécialisées déploient-elles suffisamment d'efforts pour aider les élèves à retourner dans l'éducation ordinaire ?
- Dans quelle mesure les écoles utilisent-elles des outils fiables et suffisants pour identifier les réels besoins des élèves et ensuite apporter l'aide nécessaire ?

3.2.5 Évaluation

Les centres d'évaluation visités étaient publics et gratuits. Ils étaient à la disposition des élèves, parents, enseignants et écoles. Leurs principaux objectifs étaient d'identifier les besoins des élèves, d'informer et de guider les parents au sujet des besoins de leurs enfants et de renforcer et d'encourager le travail des écoles ordinaires. Les professionnels de ces centres ont mentionné l'importance de la mise en place de stratégies préventives et du rôle qu'ils jouent en aidant le personnel scolaire à cet égard. Un exemple particulier de stratégies préventives concernait deux centres comprenant des professionnels des services liés à la justice, étant donné que certains jeunes présentaient de graves problèmes de comportement. L'un de ces deux centres faisait appel à des médiateurs culturels et avait mis en place un programme d'observation de deux mois concernant ces jeunes.

Les professionnels des centres d'évaluation étaient conscients de l'importance de l'évaluation (initiale) dans les deux langues – langue maternelle et langue du pays d'accueil – afin de mieux comprendre les besoins des élèves issus de l'immigration et quelques centres l'ont mis en pratique. Pour surmonter les barrières linguistiques, ils ont utilisé des outils d'évaluation informels et formels et des méthodes orales et non orales. En ce qui concerne les élèves nouvellement arrivés, les professionnels ont indiqué que peu



d'élèves apportent avec eux des éléments sur les résultats des processus d'évaluations effectuées dans leur pays d'origine.

L'évaluation est un sujet délicat qui soulève bien des questions. Les barrières liées à la langue semblent évidentes et ont une incidence sur tous les processus – contact et communication avec les familles, identification des besoins des élèves, etc. – dans la mesure où elles peuvent limiter la valeur des processus d'évaluation mis en œuvre. Selon les centres d'évaluation visités, il semble que les élèves issus de l'immigration sont sous-représentés dans la population fréquentant les centres d'évaluation. Ceci est peut-être dû au fait que les parents issus de l'immigration ne reçoivent pas les bonnes informations sur ce type de centre (ainsi que des autres services) ou au fait que des cultures différentes ont des perceptions différentes des BEP. En conséquence, plusieurs aspects importants doivent être pris en considération en ce qui concerne l'identification des BEP des élèves issus de l'immigration.

Il est clair que les résultats des visites ne fournissent qu'une image limitée des situations locales – il n'est pas sous-entendu qu'ils sont nécessairement représentatifs des situations nationales, mais devraient être considérés comme des exemples qui pourraient aider à comprendre les circonstances locales.



4. CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS

Les résultats de l'analyse mettent en relief quelques points d'ordre général qui confirment la pertinence des questions soulevées par les représentants des pays au commencement du projet :

- a) Dans quelle mesure les problèmes de langue sont-ils considérés comme des difficultés d'apprentissage ;
- b) Comment les aptitudes et besoins des élèves issus de l'immigration sont-ils évalués ;
- c) Comment aider les enseignants et les familles de la meilleure façon.

Il semble certain que les écoles en Europe deviennent et deviendront de plus en plus multiculturelles ce qui sous-entend la nécessité de répondre à de nouvelles situations éducatives – souvent perçues comme complexes, étant donné qu'elles sont nouvelles ou relativement nouvelles. Par le passé, les pays ont accueilli des familles issues des anciennes colonies ou de pays associés à leur croissance économique et industrielle. Plus récemment, on observe deux nouvelles situations : des familles arrivant dans les pays européens comme réfugiés ou demandeurs d'asile et des familles en situation de transit arrivant dans un pays d'Europe. Les écoles jouent un rôle important car elles sont parfois le premier point de contact pour ces familles avec la société hôte.

Les principales conclusions relatives à quatre domaines clés mis en exergue sont indiquées ci-dessous, ainsi que des recommandations clés destinées aux professionnels et aux responsables politiques.

4.1 Données existantes

L'exercice de collecte de données ne fut pas, comme prévu, une tâche facile. Dans le cadre du projet il a été possible de collecter des informations pertinentes, essentiellement au niveau local. Dans certains pays, un nouveau système de collecte de données a été inauguré à cet égard à la suite de la demande d'informations nécessaires au projet. Il est important de souligner que les données rassemblées ne donnent qu'une image incomplète de la situation dans les pays participants. Les données fournies ne sont pas nécessairement représentatives des situations nationales.



De nombreux rapports ont fait état d'une importante disproportion des élèves issus de l'immigration qui se traduit par une sur ou sous-représentation dans l'éducation spécialisée. Selon les rapports nationaux, le pourcentage d'élèves issus de l'immigration représente 6 à 20 % de la population de l'école obligatoire pour la majorité des pays concernés (pour l'année scolaire 2005/2006).

Les informations nationales et l'analyse pratique montrent qu'il y a une surreprésentation d'élèves issus de l'immigration essentiellement dans les programmes destinés aux élèves avec des problèmes d'apprentissage et également, dans une certaine mesure, avec des problèmes de comportement. Il convient d'analyser soigneusement cette situation et de ne pas l'interpréter de manière simpliste. Plusieurs facteurs sont liés entre eux et doivent être pris en compte : le type de besoin particulier – notamment les problèmes d'apprentissage ; et le type de population – notamment les élèves dans une situation socioculturelle et/ou économique difficile. Le fait que les élèves issus de l'immigration soient, parfois, surreprésentés dans des programmes spéciaux pour des élèves ayant des problèmes d'apprentissage démontre apparemment que la confusion règne lorsqu'il s'agit de distinguer entre difficultés de langue et problèmes d'apprentissage et il est clair que de nouvelles recherches sur cette question s'imposent.

Recommandation liée aux données

Davantage de données devraient être collectées et plus de recherches sont nécessaires en vue d'étudier l'apparente disproportion des élèves issus de l'immigration dans des environnements d'éducation spécialisée.

L'objectif principal sera d'avoir davantage d'exemples quant à l'existence d'une disproportion significative d'élèves avec des BEP issus de l'immigration dans des programmes spéciaux.

4.2 Prestations scolaires

Tous les pays offrent plusieurs prestations scolaires correspondant à leur éducation spécialisée nationale et/ou à leur politique d'inclusion. Les lois et les responsabilités diffèrent selon les pays ; les prestations varient mais le respect des droits de l'homme et des politiques en faveur de l'égalité des chances sont des principes fondamentaux dans tous les pays. L'éventail des prestations mises à



la disposition des élèves avec des BEP s'appliquent également aux élèves avec des BEP issus de l'immigration.

Trois principaux défis se détachent. Tout d'abord, les divers professionnels et services concernés ne possèdent pas nécessairement l'expertise qui conjugue éducation spécialisée et élèves issus de l'immigration afin d'apporter la meilleure réponse pédagogique aux besoins combinés des élèves.

Deuxièmement, certains pays pensent que l'instruction dans les deux langues, langue maternelle et langue du pays d'accueil, améliore les résultats des élèves – notamment si elle est dispensée à un âge précoce. Cela aide les élèves à construire leur propre image et à promouvoir leur développement personnel en tant qu'individus bilingues avec une identité culturelle double. Cependant, l'instruction bilingue est, d'après les rapports, mise en oeuvre de manière inégale dans les différents pays et aussi à l'intérieur d'un même pays. Troisièmement, tous les pays confirment que la coopération entre les services et l'implication des parents sont indispensables dans ce domaine. À cet égard, les professionnels et les familles doivent tenir compte des différences culturelles de chacun.

Les experts du projet ont également mis en avant le besoin de mettre en place et d'améliorer la coopération avec des organisations représentant les différentes minorités ethniques/groupes d'immigrants dont les élèves sont issus. La coopération avec les familles et les associations doit être mise en oeuvre de manière plus satisfaisante.

Recommandations liées aux prestations

Les hommes politiques devraient s'assurer que les principes tels que le respect total des droits de l'homme et l'égalité des chances, garantis par les lois nationales, sont bien respectés. Les principaux objectifs consistent à lutter contre la discrimination, le racisme et la xénophobie, tout en sensibilisant les individus et en encourageant et élargissant des pratiques positives aux niveaux local et national. Cette pratique positive devrait favoriser les politiques d'intégration et d'inclusion qui sont ouvertes à la diversité, en mettant en lumière les valeurs éducatives apportées par tous les élèves, quelle que soit leur origine ou quel que soit leurs besoins.



Les écoles devraient avoir des principes directeurs et des ressources appropriées afin de mettre en oeuvre la pratique inclusive. Elles devraient s'efforcer de :

- a) Comprendre et respecter la diversité ;
- b) Éviter toute politique d'admission et d'inscription qui favorise la ségrégation ;
- c) Reconnaître, encourager et mettre en place des stratégies éducatives répondant aux besoins des élèves avec des BEP issus de l'immigration ;
- d) Coopérer avec les services, notamment les associations d'immigrants et pour immigrants ;
- e) Encourager la communication avec les familles et leur participation.

Les écoles devraient avoir une politique interculturelle qui s'intègre et réponde aux besoins du contexte local. Cette politique nécessiterait que les enseignants aussi bien de l'éducation ordinaire que spécialisée développent leurs connaissances et compétences et bénéficient de programmes de formation indispensables afin de mieux comprendre et ensuite d'appréhender le mieux possible la diversité multiculturelle.

L'objectif général sera d'accroître la pratique inclusive tout en fournissant les ressources nécessaires aux écoles et aux professionnels. Les situations de « ghetto » seront limitées en évitant la ségrégation et l'exclusion.

4.3 Mesures d'aide

Il existe un vaste choix de mesures d'aide éducative pour les élèves et les enseignants dans les divers pays. Elles visent principalement à faciliter l'acquisition de la langue hôte par le biais de l'enseignement bilingue, des « classes passerelles », aide pédagogique, aide supplémentaire et soutien scolaire pour les devoirs à faire après les cours entre autres. Le développement et la mise en place de plans éducatifs individualisés sont cités comme étant des mesures d'aide très importantes. L'aide et l'engagement du professeur principal et du personnel de l'école ainsi que la mise en place du travail en équipes sont considérés comme des facteurs importants. La compétence, l'engagement et l'expérience des enseignants jouent un rôle clé.



Dans certains pays, les enquêtes signalent quelques mesures d'aide supplémentaires qui donnent de bons résultats, comme par exemple : des élèves fréquentant une école dans leur quartier avec leurs pairs ; des cours par petits groupes pour certaines matières ; la présence dans les écoles ordinaires d'enseignants ou d'assistants de mêmes origines que les élèves, travaillant ensemble avec le professeur principal.

Enfin, il est conseillé d'intégrer le contenu et le matériel pédagogique dans le cadre du plan éducatif individuel, en prenant acte des expériences et des cultures des élèves y compris ceux avec des BEP issus de l'immigration.

Recommandations relatives aux mesures d'aide

Les autorités en matière d'éducation, en fonction du contexte local, devraient tenir compte de la forme d'éducation bilingue ou multiculturelle qui devrait être adoptée pour garantir aux élèves développement pédagogique, inclusion sociale et estime de soi.

Les écoles ayant un pourcentage élevé d'élèves multilingues ont besoin d'être encouragées pour développer une politique linguistique spécifique à l'école. Cela nécessite :

- a) D'analyser la situation de l'école ;
- b) De créer un plan et une proposition « sur mesure », l'objectif étant d'accroître la qualité des mesures d'aide adoptées.

Les enseignants devraient adapter leurs méthodes d'enseignement, faciliter l'implication des parents et être aidés par des professionnels qualifiés ainsi que par des assistants avec des héritages culturels différents.

L'objectif global consistera à aider les écoles ordinaires à être capables d'appréhender les besoins d'une population d'élèves hétérogène quels que soient leurs besoins éducatifs particuliers et leur origine ethnique.

4.4 Évaluation

Plusieurs services et professionnels participent à l'évaluation initiale des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers et issus de l'immigration, conformément aux différentes réglementations et méthodes d'évaluation utilisées dans les pays. La plupart des



processus d'évaluation concernés sont des mesures standard destinées aux élèves issus du pays d'accueil. Certains de ces outils et tests d'évaluation sont traduits en différentes langues ; dans d'autres situations, la procédure d'évaluation se déroule avec l'aide d'un interprète ; l'utilisation d'outils d'évaluation non verbaux est également encouragée. En dépit des efforts réalisés par les professionnels, l'impact des aspects culturels ancrés dans ces outils constitue toujours une barrière pour les élèves avec des BEP et issus de l'immigration.

Afin de surmonter les barrières linguistiques et culturelles et les résultats potentiellement faussés des procédures d'évaluation standardisées, il conviendrait d'adopter une approche holistique centrée sur les processus d'apprentissages et le développement. Dans de nombreux cas, les enseignants ont recours à une évaluation continue et au dialogue avec les élèves et les parents. Dans le cadre de ce processus, les informations et la documentation fournies par les parents, même si elles ne sont pas toujours disponibles, sont essentielles. Les principaux éléments sur lesquels il faut se concentrer dans cette approche d'évaluation sont le niveau des compétences de base de l'élève, ses antécédents scolaires et sa situation sociale. Doivent également entrer en ligne de compte, les renseignements de tous les enseignants impliqués (classe, aide, données particulières, etc.) et des autres professionnels tels que travailleurs sociaux et psychologues, ainsi que les parents.

Recommandations relatives à l'évaluation

Les procédures d'évaluation devraient faciliter la distinction entre les difficultés liées à l'acquisition de la langue du pays d'accueil et les difficultés d'apprentissage. Tous les acteurs scolaires doivent s'impliquer et partager les responsabilités en ce qui concerne les procédures d'évaluation.

Le principal objectif consistera à mettre au point du matériel d'évaluation approprié pour les élèves avec des BEP issus de l'immigration.

Les informations collectées à l'issue de l'examen de la documentation existante sur le sujet, du questionnaire et de l'analyse pratique, ont apporté quelques réponses à quelques questions. Bien d'autres points ont émergé et – étant donné qu'il s'agit d'une



première tentative de compiler ce type d'information – plus de questions ont été soulevées que de réponses données.

Nous espérons que cette première analyse et cette vue d'ensemble ouvriront la voie à de futures investigations et analyses détaillées sur le sujet.



BIBLIOGRAPHIE

AMEIPH (Association Multi-Ethnique pour l'Intégration des Personnes Handicapées), 1998. *Vers une politique de la formation continue*, Montréal : Avis présenté à la Ministre de l'Éducation du Québec

AMEIPH (Association Multi-Ethnique pour l'Intégration des Personnes Handicapées), 2001. « *Handicap + Immigration* » *Une nouvelle réalité planétaire*. Montréal : Document présenté à Durban lors de la Conférence Mondiale de l'Organisation des Nations Unies contre le racisme, la discrimination raciale, la xénophobie et les discriminations reliées

Andersson F., 2007. *Challenging Experiences: Generation of Knowledge in a Research Circle*, Stockholm: University of Stockholm

Bleidick U., Rath W. and Schuck K., 1995. « Die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland » in *Zeitschrift für Pädagogik*, No.41, pp. 247–264

Candelier M., 2003. *L'éveil aux langues à l'école primaire*. EVLANG : bilan d'une innovation européenne, Bruxelles : De Boeck

Commission Européenne, 2008. *Livre vert : Migration et mobilité: enjeux et opportunités pour les systèmes éducatifs européens*. Commission européenne : COM(2008) 423 final

Conseil de l'Europe, 2006. *Recommandation du Conseil de l'Europe Plan d'action pour promouvoir les droits et la pleine participation des personnes handicapées dans la société: améliorer la qualité de vie des personnes handicapées en Europe 2006-2015*, Strasbourg : Conseil de l'Europe. Recommandation Rec(2006)5 adoptée par le Comité des Ministres le 5 avril 2006 lors de la 961e réunion des Délégués des Ministres

Danish Institute for Development in Education of Bilingual Students and Royal Danish School of Educational Studies, 1999. *Report on the European Conference on Migrant Children with Besoins éducatifs particuliers; Copenhagen 7th–8th June 1999*, Copenhagen: UC2, Danish Institute for Development in Education of Bilingual Students



European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia, 2004. « Comparison on Enrolment Figures in Special Education » in *Migrants, Minorities and Education: Documenting Discrimination and Integration in 15 Member States of the European Union*, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities

Eurydice, 2009. *L'intégration scolaire des enfants immigrants en Europe* Bruxelles: Eurydice (Commission Européenne, DG Education et Culture)

Henriot (Van Zanten) A., 1996. « L'école, les enfants de l'immigration et des minorités ethniques. Une revue de la littérature française, américaine et britannique » in *Revue Française de Pédagogie*, No.177 : Octobre–Décembre 1996. pp. 87–194

Henriot (Van Zanten) A., 1997. « Schooling Immigrants in France in the 1990s: Success or Failure of the Republican Model of Integration? » in *Anthropology and Education Quarterly*, Vol. 28, No. 3: September 2007, pp. 351–374

Leman J., 1991. « The Education of Immigrant Children in Belgium » in *Anthropology and Education Quarterly*, Vol. 22, No. 2: June 1991, pp. 140–153

Lindsay G., Pather S. and Strand S., 2006. *Special Education Needs and Ethnicity: Issues of Over- and Under-Representation*, Warwick: University of Warwick Institute of Education, Research Report 757

Losen D. J. and Orfield G. (eds.), 2002. *Racial Inequity in Special Education*, Harvard: Harvard Education Press

Manço A., 2001. « La scolarité des enfants issus de l'immigration turque et maghrébine en Belgique francophone » in *L'Observateur*, Paris, n° 6–7, pp. 17–21

Meijer, C., Soriano, V. and Watkins, A. (eds.), 2003. *Les besoins éducatifs particuliers en Europe : Publication thématique*, Middelfart : European Agency for Development in Special Needs Education

Meijer, C., Soriano, V. and Watkins, A. (eds.), 2006. *Education des personnes présentant des besoins particuliers en Europe : Prise en compte des besoins dans l'enseignement secondaire : Publication thématique*, Middelfart : European Agency for Development in Special Needs Education



Milic A., 1997. *Sozialindexierte Schülerpauschale*, Zürich: Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, Pädagogische Abteilung. Projekt Reorganisation des sonderpädagogischen Angebots des Kantons Zürich (RESA)

Milic A., 1998. *Methodisches Vorgehen. Sozialindexierte Schülerpauschale*. Zürich: Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, Pädagogische Abteilung. Projekt Reorganisation des sonderpädagogischen Angebots des Kantons Zürich (RESA)

Moro M. R., 2005. *Working with children of immigrant parents*, Bobigny: Association Internationale d'EthnoPsychoanalyse

National Research Council, Committee on Minority Representation in Special Education, 2002. *Minority Students in Special and Gifted Education*, Washington DC: National Academy Press

Nations Unies, 2008. *Convention relative aux droits des personnes handicapées et Protocole facultatif* (entrée en vigueur le 3 mai 2008 après son adoption le 13 décembre 2006), New York : Organisation des Nations Unies

Nicaise I., 2007. *Education and Migration: Policies and Practices for Integration and social Inclusion*, Summary of the Seminar for DG Education and Culture, Bruxelles 9 October 2007

Nordahl T. and Øverland T., 1998. *Idealer og realiteter. Evaluering av spesialundervisningen i Oslo kommune*, Ministry of Education and Research: NOVA Research Institute, NOVA Rapport 20/98

OCDE, 2004. *Équité dans l'enseignement : Élèves présentant des déficiences, des difficultés et des désavantages sociaux*, Paris : Organisation de coopération et de développement économique (OCDE)

OCDE, 2006. *Where Immigrant Students Succeed. A Comparative Review of Performance and Engagement in Pisa 2003*, Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development (OCDE)

OCDE, 2007. « Groups at Risk: The Special Case of Migrants and Minorities » in *No More Failures: Ten Steps to Equity Education*, Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development (OCDE)



Perregaux C., de Goumoëns C., Jeannot D. and de Pietro J.-F., 2003. *EOLE: Education et Ouverture aux Langues à l'Ecole*, Neuchâtel : CIIP. vol I and II

Pflegel J., 2004. *Immigration and Family. Annual Seminar Helsinki, Finlande, 8–10 June 2002. Synthesis*. Wien: Österreichisches Institut für Familienforschung, Materialiensammlung, Heft 18

Poulain M., Perrin N. and Singelton A. (eds.), 2006. *Towards Harmonised European Statistics on International Migration*, Louvain La Neuve: Presses Universitaires de Louvain-La-Neuve

Rosenqvist J., 2007. *Specialpedagogik I Mångfaldens Sverige. Om Elever Med Annan Etnisk Bakgrund än Svensk/Särskolan*, Suède : Specialpedagogiska Institutet, Kristianstad University

Salameh E.-K. 2003. *Language impairment in Swedish bilingual children – epidemiological and linguistic studies*, Lund University

Salameh E.-K., 2006. « Considerations when meeting bilingual children », Presentation to the European Agency for Development in Special Needs Education project experts group in Malmö on 7 December 2006

SIOS: Cooperation Group for Ethnical Associations in Suède, 2004. *We Are All Unique, And Yet More Alike Than We Imagine. A Book About Disability, Ethnicity, Reception and Treatment*, Suède: SIOS

UNESCO, 1994. *Déclaration de Salamanque et Cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux*. Adoptée par la Conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux : Accès et Qualité, Salamanque : Nations Unies de l'Éducation pour l'Éducation, la Science et la Culture (UNESCO)

Verkuyten M. and Brug P., 2003. « Educational Performance and Psychological Disengagement among Ethnic Minority and Dutch Adolescents » in *The Journal of Genetic Psychology*, 164(2), pp. 189–200

Watkins, A. (ed.), 2007. *L'évaluation dans le cadre de l'inclusion : Politiques générale et mise en pratique*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education

Werning R., Löser J. M. and Urban M., 2008. « Cultural and Social Diversity. An Analysis of Minority Groups in German Schools » in *The Journal of Special Education*, Vol. 42, No. 1: May 2008, pp. 47–54



CONTRIBUTEURS

Allemagne	Peter WACHTEL	Peter.Wachtel@mk.niedersachsen.de
	Angelika SCHAUB	Angelika.Schaub@mbwjk.rlp.de
Autriche	Irene MOSER	Irene.Moser@phsalzburg.at
	Judith STENDER	judith.stender@ssr-wien.gv.at
Belgique (FI)	Jef VERRYDT	j.verrydt@pandora.be
	Josee VAN LEEMPUT	josee.van.leemput@khk.be
Belgique (Fr)	Thérèse SIMON	therese.simon@cfwb.be
	Jean-Claude DE VREESE	jeanclaude.devreese@skynet.be
Chypre	Eftihia KALLEPITI	ekallepiti@gmail.com
	Kalomira IOANNOU	ioannoukalomira@yahoo.com
Danemark	Preben SIERSBAEK	siersbaek@uvm.dk
	Tina FEHRMANN	Tina.Fehrmann@uvm.dk
Espagne	Ana Maria TURIEL PINTADO	anamtp@princast.es
	Virginia JIMENEZ	jimenez_vir@gva.es
Estonie	Maie SOLL	maie.soll@hm.ee
	Kai KUKK	kai.kukk@hm.ee
Finlande	Hanna-Mari SARLIN	hanna-mari.sarlin@welho.com
	Anne NURMINEN	anne.nurminen@saunalahti.fi
France	Cécile LESTOCQUOY	cecile.lestocquoy@laposte.net
	Dominique LENORMAND	dominiquel@orange.fr

Grèce	Katerina SPETSIOTOU	katerinaspetsiotou@gmail.com
	Maria MICHAELIDOU	smi@acm.org
Hongrie	Szilvia NÉMETH	nemethsz@oki.hu
	Margit KOCZOR	koczormargit@mail.tvnet.hu
Islande	Hulda DANIELSDOTTIR	hulda.karen.danielsdottir@reykjavik.is
Italie	Matteo TALLO	matteo.tallo@istruzione.it
	Leandra NEGRO	leandra.negro@istruzione.it
Lettonie	Dina BETHERE	dina@lieppa.lv
	Mudite REIGASE	mudite.reigase@vsic.gov.lv
Lithuanie	Lina PALACIONIENE	lina.palacioniene@sppc.lt
	Virginija STUMBRIENE	virginija.stumbriene@flf.vu.lt
Luxembourg	Gilbert STEINBACH	gil.steinbach@education.lu
Malte	Alexander SPITERI	alexander.spiteri@gov.mt
Norvège	Merete BAEKKEVOLD	mbe@udir.no
	May-Britt MONSRUD	may-britt.monsrud@statped.no
Pays-Bas	Wim VAN OOSTEN	directie@kingmaschool.nl
Pologne	Krzysztof SIKORA	krzys@rasz.edu.pl
	Aleksandra CHRZANOWSKA	ollencja@wp.pl
Portugal	Isabel PAES	isabel.paes@acidi.gov.pt
	Graça FRANCO	graca.franco@clix.pt



République tchèque	Milos KUSY	milos.kusy@seznam.cz
	Věra VOJTOVÁ	vojtova@ped.muni.cz
Royaume Uni	Geoff LINDSAY	Geoff.Lindsay@warwick.ac.uk
	Sonali SHAH	spls@s@leeds.ac.uk
Suède	Fia ANDERSSON	Fia.Andersson@specped.su.se
	Kristina LANGBY GRUBB	kristina.langby_grubb@malmo.se
	Trinidad RIVERA	trinidad.rivera@spsm.se
Suisse	Priska SIEBER	priska.sieber@phz.ch
	Christiane PERREGAUX	Christiane.Perregaux@pse.unige.ch

Noms et adresses des sites visités

Malmö	Rosengård Resource Team Malmö Stad 20580 Malmö lena.becking@malmo.se barbro.jarnhall@malmo.se tove.m.nilsson@malmo.se
	Kryddgårdsskolan Vougts väg 15 213 72 Malmö kryddgårdsskolan@malmo.se
	Dragon preschool center Möllevångsgatan 46 214 20 Malmö kristina.langby_grubb@malmo.se
Athènes	6 th Dimotiko Kifisias (primary school) 53, L.Katsoni Street (and 1 st May) 13561 Athènes johntsat@otenet.gr http://6dim-kifis.att.sch.gr/globalsch-autosch/default/
	3 rd Gymnasio Kifisias (secondary school) Patrwn and Korinthou Street. N.Kifisia 145 64 Athènes library@3gym-kifis.att.sch.gr http://3gym-kifis.att.sch.gr/arxiki.htm
	A' KDAY of Athens, Centre of Assessment Kandanou 18 11526 Athènes E-mail@kday-a-athin-att.sch.gr
Paris	Ecole polyvalente Binet A 60 rue René Binet 75018 Paris ce.0753737e@ac-paris.fr
	Ecole élémentaire Binet B 60 rue René Binet 75018 Paris ce.0751443L@ac-paris.fr



	Ecole maternelle 60 rue René Binet 75018 Paris ce.0751380t@paris.fr
	Ecole polyvalente Labori 19 rue Labori 75018 Paris ce.0751107w@paris.fr
Bruxelles	Athénée Royal Serge Creuz Avenue du Sippelberg 2 1080 Molenbeek Saint Jean www.sergecreuz.be
	Ecole Schaller Avenue Schaller 87 1160 Auderghem www.ecoleschaller.org
	VCLB Koepel Anatole France 119 1030 Schaarbeek www.vclb-koepel.be
Amsterdam	Kingmaschool Beijerlandstraat 2 1025 NN Amsterdam www.kingmaschool.nl
	Van Koetsveldschool Archimedesplantsoen 98 1098 KB Amsterdam, Pays-Bas www.zmlkoetsveld.nl
	Alexander Roozendaalschool Jan Tooropstraat 13 1062 BK Amsterdam www.roozendaalschool.nl
	De Zeehoeve Gemeente Amsterdam – Dienst Werk en Inkomen www.maatwerk.amsterdam.nl
	De Bascule Postbus 303 1115 ZG Duivendrecht www.debascule.nl

Varsovie	Gymnasium n°20 Raszyńska street 22 02-026 Varsovie www.rasz.edu.pl
	Gymnasium N° 20 (filia) Startowa street, 9 02-248 Varsovie www.startowa.edu.pl
	Multicultural Secondary School Kłopotowskiego street 31 03-720 Varsovie www.humanistyczne.pl
	Primary School N° 273 Balcerzaka street, 1 01-944 Varsovie www.szkola273.pl
	The Association for Legal Intervention Al.3 Maja street 12, local 510 00-391 Varsovie www.interwencjaprawna.pl
	Primary School N° 220 Jana Pawła II street, 26a 00-133 Varsovie www.sp220.pl

Ce rapport est une synthèse de l'analyse menée par l'Agence Européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers, à la demande des représentants des pays membres au sujet de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers et de la diversité multiculturelle.

L'objectif était de répondre à trois questions clés :

a) dans quelle mesure les problèmes d'apprentissage de la deuxième langue sont-ils liés aux difficultés d'apprentissage en général et confondues avec elles ? b) comment les aptitudes et besoins des élèves issus de l'immigration sont-ils évalués ? c) comment aider le mieux possible les enseignants, les familles et les élèves ?

Durant les trois années qu'a duré le projet, les experts nationaux des 25 pays européens ont participé à la collecte des données et à l'analyse des informations. Leur travail collectif a permis d'apporter des réponses intéressantes à ces questions.

Cette première tentative de compilation d'informations au niveau européen a mis en exergue un certain nombre de problématiques et ouvrira certainement la voie à d'autres recherches sur ce sujet.

