

ARCHIVES HISTORIQUES DE LA COMMISSION

COLLECTION RELIEE DES
DOCUMENTS "COM"

COM (84) 244

Vol. 1984/0117

Disclaimer

Conformément au règlement (CEE, Euratom) n° 354/83 du Conseil du 1er février 1983 concernant l'ouverture au public des archives historiques de la Communauté économique européenne et de la Communauté européenne de l'énergie atomique (JO L 43 du 15.2.1983, p. 1), tel que modifié par le règlement (CE, Euratom) n° 1700/2003 du 22 septembre 2003 (JO L 243 du 27.9.2003, p. 1), ce dossier est ouvert au public. Le cas échéant, les documents classifiés présents dans ce dossier ont été déclassifiés conformément à l'article 5 dudit règlement.

In accordance with Council Regulation (EEC, Euratom) No 354/83 of 1 February 1983 concerning the opening to the public of the historical archives of the European Economic Community and the European Atomic Energy Community (OJ L 43, 15.2.1983, p. 1), as amended by Regulation (EC, Euratom) No 1700/2003 of 22 September 2003 (OJ L 243, 27.9.2003, p. 1), this file is open to the public. Where necessary, classified documents in this file have been declassified in conformity with Article 5 of the aforementioned regulation.

In Übereinstimmung mit der Verordnung (EWG, Euratom) Nr. 354/83 des Rates vom 1. Februar 1983 über die Freigabe der historischen Archive der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft und der Europäischen Atomgemeinschaft (ABl. L 43 vom 15.2.1983, S. 1), geändert durch die Verordnung (EG, Euratom) Nr. 1700/2003 vom 22. September 2003 (ABl. L 243 vom 27.9.2003, S. 1), ist diese Datei der Öffentlichkeit zugänglich. Soweit erforderlich, wurden die Verschlussachen in dieser Datei in Übereinstimmung mit Artikel 5 der genannten Verordnung freigegeben.

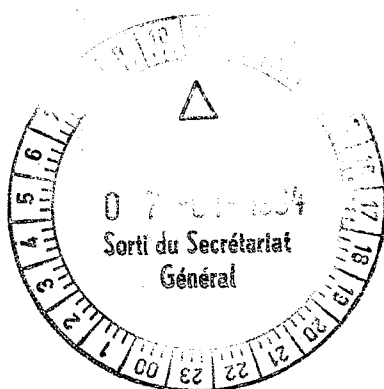
COMMISSION DES COMMUNAUTES EUROPEENNES

COM(84) 244 final

Bruxelles, Le 27 avril 1984

RAPPORT DE LA COMMISSION AU CONSEIL

sur les expériences pilotes
relatives à l'éducation des enfants
de travailleurs migrants



COM(84) 244 final

SOMMAIRE

1.	Introduction	1
2.	Critères ayant présidé au choix, à la conduite et à l'exploitation des expériences	5
3.	Interventions au niveau des écoles	8
3.1.	Pédagogie d'accueil	8
3.2.	Enseignement des langues et cultures d'origine	15
3.3.	Education interculturelle	21
4.	Interventions au niveau des moyens d'enseignement et des personnels	24
4.1.	Elaboration et diffusion de matériels didactiques	25
4.2.	Formation des enseignants	28
5.	Collaboration entre les autorités éducatives des Etats d'accueil et d'origine	33
6.	Conclusions et orientations	35

1. Introduction

- 1.1. Le 9 février 1976 le Conseil et les Ministres de l'éducation réunis au sein du Conseil ont adopté un programme d'action dans le domaine de l'éducation, programme qui comprend des actions en faveur de l'éducation des enfants de travailleurs migrants. Les Etats membres se sont engagés pour leur part à développer l'enseignement d'accueil, à faciliter l'enseignement des langues et cultures d'origine et à développer l'information des familles. La Commission, pour sa part, s'est vue confier la gestion d'une série d'expériences pilotes.

Depuis une dizaine d'années, les Etats membres à forte immigration avaient accumulé une expérience appréciable dans le domaine de la scolarisation des enfants de travailleurs migrants. Il a paru logique dès lors, de promouvoir des projets pilotes visant à développer et consolider les pratiques les plus avancées dans ce domaine. L'expérimentation, en cours depuis 1976, s'inscrit dans le cadre des systèmes juridiques et pédagogiques nationaux. Elle est basée, dans la mesure du possible, sur les acquis de la pratique pédagogique et de la recherche scientifique et tient compte, dans chaque Etat membre, des circonstances particulières de l'immigration.

Il est souhaitable et désormais possible de systématiser cette expérience, d'en dégager des conclusions et des exemples de bonne pratique afin d'identifier les orientations les plus utiles dans la recherche des voies et moyens aptes à améliorer l'éducation des enfants de travailleurs migrants dans la Communauté.

.../...

Le présent rapport de la Commission s'adresse au Conseil, ainsi qu'au Parlement et au Comité économique et social; il tente d'identifier, de façon aussi concise que possible, le fruit de six années d'expérimentation commune (1976-1982).

- 1.2. L'importance des problèmes pédagogiques que pose la présence de plus de deux millions et demi d'enfants d'immigrés dans les écoles de la Communauté, est illustrée par le tableau ci-dessous :

	éducation préscolaire	éducation scolaire	formation professionnelle post-scolaire
Belgique(1981)	49.850	195.286*	----
Danemark(1982)	988	10.096	3.035
Allemagne(1981)	----	637.073	101.140
France(1981)	209.298	736.058*	----
Luxembourg(1981)	2.976	14.444	1.091
Pays-Bas(1981)	20.700	80.205	----
Royaume-Uni(1982)	----	entre 375.000 et 500.000	----
	283.812	entre 2.048.162 et 2.173.162	105.266

---- pas de données

* y compris formation professionnelle à plein temps

Par rapport à la population scolaire totale, le pourcentage d'enfants de travailleurs migrants est très important au Luxembourg (39 % des enfants des écoles maternelles), en Belgique francophone (21,5 % des enfants des écoles maternelles) et à Berlin (22,9 % des Grundschulen et Hauptschulen), relativement important en France (10 % des enfants des écoles maternelles) et dans quelques Länder de la République fédérale d'Allemagne (12 à 16 % dans les Grundschulen et Hauptschulen de Baden-Württemberg, Brême, Hambourg, Hesse, Rhénanie-du-Nord-Westphalie).

Compte tenu de la régression démographique des populations autochtones dans certaines régions industrialisées, ces pourcentages sont en croissance constante et rapide.

- 1.3. Face à l'augmentation constante et surtout du pourcentage d'enfants de travailleurs migrants dans les écoles de la Communauté, deux tendances ont vu le jour. La première vise à appliquer aux enfants de migrants une didactique conforme aux structures et aux méthodes pédagogiques du système éducatif d'accueil, tout en répondant aux besoins essentiels de ces enfants; la deuxième vise plutôt à modifier le système éducatif, de manière à le rendre apte à assumer les tâches pédagogiques nouvelles que lui impose la présence parfois massive des immigrés. C'est par une coordination de ces tendances, complémentaires plutôt que contradictoires, que l'école arrivera à offrir, à l'ensemble de la communauté scolaire, une éducation conforme aux besoins et des immigrés et des autochtones.

- 1.4. Ainsi les méthodes d'accueil développées dans l'enseignement primaire ont pour but, en priorité, de soutenir les enfants de travailleurs migrants dans l'acquisition des outils et formes de communication en usage au pays d'accueil, afin d'assurer les préalables de leur réussite scolaire et de leur insertion sociale. Sauf pour des groupes en instance de retour, la tendance

.../...

générale est à l'insertion rapide des enfants d'immigrés dans des classes normales de leur âge.

Quant à l'enseignement des langues et cultures d'origine des travailleurs migrants, il est conçu en vue de favoriser la formation de l'identité personnelle et culturelle de ces enfants, l'optique étant celle de l'intégration dans le nouveau milieu social et scolaire dans le respect mutuel des différences culturelles.

Depuis quelques années, bon nombre d'écoles s'attachent à prodiguer une éducation visant à favoriser les échanges culturels entre élèves d'origines diverses, et à préparer les élèves, par le biais d'une ouverture de l'école sur des contenus nouveaux, à la vie dans une société de plus en plus marquée par la présence d'importantes minorités culturelles.

La clé de voûte de toute innovation pédagogique est sans conteste la formation initiale et continue des enseignants.

Sans une formation adaptée aux situations créées par l'immigration, les enseignants maîtriseront difficilement les innovations pédagogiques nécessaires.

Toutes les expériences pilote observées de 1976 à 1982 ont contribué à la formation des maîtres et du développement de méthodes et de matériels didactiques nouveaux. Un bon tiers des expériences étaient directement centrées sur la formation des maîtres et sur la conception et la production de moyens d'enseignement.

Une contribution essentielle à l'acte éducatif peut être assurée par l'adhésion et la participation des familles,

.../...

autochtones et immigrées, aux concepts éducatifs introduits en réponse à l'immigration. Un tel engagement des familles constitue un enrichissement pour toute la communauté éducative, un gage de paix sociale, et un élément de la construction européenne.

La collaboration des écoles avec les autorités communales, les associations d'immigrés, les services sociaux, les syndicats, les entreprises, petites et grandes, est une exigence de l'heure. Dans les régions en déclin économique tout particulièrement, la communauté éducative se doit d'être proche des réalités sociales.

- 1.5. La Commission a utilisé les moyens à sa disposition, afin d'analyser les expériences accumulées dans les Etats membres et les résultats des projets pilote, de les présenter de façon systématique et de les diffuser au delà des frontières nationales, de contribuer à l'échange d'information et de stimuler l'innovation pédagogique au sein de la Communauté. Ce faisant, elle a pris des soins particuliers à assurer l'évaluation scientifique des résultats. Finalement, elle a tenu compte, dans la conception et l'analyse de ses actions, des grandes orientations définies au sein de l'Unesco et du Conseil de l'Europe.

2. Critères ayant présidé au choix, à la conduite et à l'exploitation des expériences pilote

Dans le but d'assurer une efficacité maximum de l'expérimentation et du développement pédagogiques, la Commission s'est efforcée de respecter un certain nombre de critères concernant l'implantation et la conduite des projets pilote, ainsi que la systématisation et la diffusion des résultats les plus pertinents.

.../...

2.1. Choix et conduite des expériences pilote

Les objectifs des expériences pilote sont ceux définis dans la résolution du 9.2.1976.

Chaque pays ayant développé, de manière relativement indépendante, ses formes et traditions propres dans le domaine de la scolarisation des enfants de migrants, il a été possible de confier les projets à des équipes de pédagogues expérimentés, et de créer ainsi des conditions optimales pour que l'expérience soit conduite compte tenu des étapes franchies antérieurement par les pays participants. Dans certains cas, la réalisation d'une expérience pilote est apparue comme l'aboutissement de conceptions pédagogiques, fruits d'un long mûrissement antérieur pris en charge par des groupes d'experts. La Commission s'est volontiers tournée vers de telles équipes, car c'est précisément dans de telles circonstances que les conditions paraissaient réunies pour que la conception du projet corresponde à des besoins d'innovation réels, et pour que les résultats du projet, sans pour le moins peser sur des décisions politiques ultérieures, puissent être versés au débat pédagogique national et le faire avancer sur un front plus large.

2.2. Systématisation et diffusion des résultats

Chaque projet subventionné par la Commission a été doté d'une évaluation spécifique, locale, afin que soient assurées la validité des conclusions de l'expérience d'une part, la mise à disposition de celles-ci aux publics intéressés d'autre part. Le soin a cependant été laissé aux pouvoirs organisateurs, nationaux ou locaux, de déterminer les objectifs et modalités de cette évaluation, afin de permettre qu'elle puisse être adaptée avec souplesse aux conditions concrètes des différents terrains d'expérimentation.

.../...

Afin de stimuler les échanges d'information et d'opinion, il a été organisé, vers la fin de chaque expérience pilote, un colloque réunissant des administrateurs, chercheurs et praticiens de tous les Etats membres. Ces colloques donnent l'occasion aux réalisateurs des projets de présenter et de soumettre les résultats de leurs travaux aux avis critiques d'observateurs informés, et à ces derniers, de s'informer des pratiques pédagogiques des autres Etats membres. Ils sont devenus un lieu privilégié de l'information européenne dans le domaine de la scolarisation des enfants de travailleurs migrants.

La représentation du Conseil de l'Europe et de l'Unesco à ces colloques par leurs experts n'est par ailleurs qu'une des nombreuses formes de concertation et d'échange que la Commission entretient avec ces institutions.

D'autres formes d'information, moins spectaculaires, méritent d'être brièvement énumérées : les visites que la Commission rend régulièrement aux projets pilote, les voyages d'information mutuelle que les équipes de projet peuvent réaliser en dehors des colloques ainsi que les travaux des divers comités et groupes de travail de la Commission.

Le dernier volet de ces efforts de systématisation des résultats du programme d'expérimentation consiste en l'évaluation comparative des projets pilote, confiée, pendant une première étape (1978-1980) au groupe de recherche ALFA (Université de Essen et Erziehungswissenschaftliche Hochschule de Landau) et ensuite, pour la période de 1981-1983, au groupe ALFA et au CREDIF (Ecole Normale Supérieure de Saint-Cloud, Paris). Ces deux instituts ont mené leurs travaux d'analyse et d'évaluation comparative en toute indépendance académique. Leurs rapports sont à la disposition des ministères et des chercheurs.

.../...

La présente note de synthèse s'appuie sur les conclusions de l'évaluation comparative et sur l'analyse des besoins éducatifs des enfants de travailleurs migrants et des pratiques pédagogiques correspondant à ces besoins, observées tout au long de leurs travaux par les équipes ALFA/CREDIF.

A ce titre, les considérations reprises dans le présent rapport n'ont aucun caractère normatif. Tirées d'expériences pilote menées dans des situations différentes les unes des autres, elles sont le reflet d'intensives et riches activités pédagogiques. Les services ministériels et les éducateurs en charge d'enfants d'immigrés, sont invités à en tirer les principes et les exemples de bonne pratique qui correspondent le mieux à leur situation particulière.

A la fois nuancées et généralisables, ces conclusions et observations sont destinées à être réinvesties dans le débat pédagogique communautaire et à contribuer au développement d'une politique éducative commune, souple et consensuelle, en faveur des immigrés en provenance d'Etats membres de la Communauté et d'Etats tiers.

3. Interventions au niveau des écoles

La présence d'enfants d'immigrés place les autorités scolaires devant trois axes dominants de réflexion et d'action : l'accueil des élèves d'origine étrangère, l'enseignement de leur langue et culture d'origine, l'interaction des cultures représentées dans l'école.

3.1. Pédagogie d'accueil

Qu'ils soient nés au pays d'accueil ou qu'ils y arrivent avant la fin de l'obligation scolaire, beaucoup d'enfants de

.../...

travailleurs migrants ont de sérieuses difficultés à trouver leur voie dans une école dont la langue véhiculaire n'est pas la langue de leur famille et dont les contenus d'enseignement sont l'expression de composantes culturelles parfois très différentes de celles du milieu familial.

Un dispositif d'accueil pédagogique est donc souhaitable, afin de donner à l'enfant immigré une chance réelle de s'insérer dans le système éducatif du pays d'accueil. Un tel dispositif comprend tout d'abord un ensemble de mesures destinées à assurer le passage de l'enfant dans une classe normale de son groupe d'âge : apprentissage langagier, insertion sociale, ajustement des connaissances.

Une deuxième série d'interventions souhaitables se situe aux charnières stratégiques du système éducatif : passage de l'éducation préscolaire à l'enseignement primaire, passage de l'enseignement primaire à l'enseignement secondaire, passage du premier au second cycle de l'enseignement secondaire, passage de l'enseignement général à la formation professionnelle.

La relation école/famille constitue un troisième échelon d'intervention. Trop souvent, la participation des parents dans le choix des filières d'éducation est éludée, faute d'information, ou faute de possibilités de communication.

.../...

Les principaux dispositifs d'accueil pédagogique sont analysés par niveau d'enseignement :

3.1.1. Dans l'éducation préscolaire

La voie royale de l'insertion sociale et de l'apprentissage langagier est l'école maternelle que tous les enfants de travailleurs migrants devraient pouvoir fréquenter le plus tôt et le plus régulièrement possible. Ils y apprennent tout naturellement, au contact de leurs pairs autochtones et des éducatrices, la langue du milieu d'accueil.

Cependant, même dans les cas où tous ces enfants suivent une telle éducation, des mesures de soutien spécifiques sont souhaitables, notamment l'enrichissement des structures langagières et du vocabulaire, par le biais de jeux langagiers et de dramatisations aptes à promouvoir, de manière coordonnée, le développement cognitif, langagier et social des enfants (Limbourg).

L'expérience d'Enschede où des auxiliaires marocains et turcs assistaient les éducatrices, a illustré comment les facultés d'apprentissage et l'insertion sociale peuvent être stimulées par la présence d'un locuteur de langue maternelle. La présence de la langue des migrants et de leur culture dans les activités normales de l'école maternelle (contes, jeux, musique, chants, rythmes) a contribué par ailleurs à une prise de conscience des diverses composantes de la communauté éducative et a eu une répercussion positive sur les familles immigrées et autochtones (Marseille, Enschede, Lyon).

Chez des enfants, dont la langue du foyer n'est pas celle de l'école, la pratique d'un bilinguisme précoce semble être un élément capital de l'apprentissage langagier et du développement des facultés intellectuelles. L'expérimentation, en ce domaine, devrait être étendue, notamment à un bilinguisme prenant appui sur la langue maternelle.

3.1.2. Dans l'enseignement primaire

3.1.2.1. Même parmi les enfants qui ont bénéficié d'une éducation préscolaire à partir de l'âge de trois ans, certains peuvent avoir besoin d'un soutien linguistique pendant les premières années de l'enseignement primaire. A fortiori les élèves étrangers qui sont passés par des classes d'accueil, des centres d'accueil ou d'autres systèmes d'apprentissage intensif, ont généralement besoin, pendant deux à trois ans, d'un soutien linguistique (Odense).

3.1.2.2. Un apprentissage linguistique intensif, individuel ou par petits groupes, est à recommander dans les zones à faible immigration ou dans les cas où un établissement scolaire reçoit un petit nombre de primo-arrivants. Cet enseignement gagne à être dispensé par des maîtres expérimentés, et ceci pour un nombre d'heures/semaine suffisant à permettre des progrès rapides. L'aménagement d'horaires flexibles, tant pour les enfants que pour les enseignants, tel qu'il a été pratiqué dans le projet d'Odense, peut permettre à ces enfants de suivre des parties d'enseignement de toutes les disciplines tout en facilitant la coopération entre enseignants spécialisés et non spécialisés.

3.1.2.3. Dans les zones à forte immigration, un renforcement des personnels (enseignants, conseillers pédagogiques, enseignants de langue d'origine) est conseillé pour maîtriser les difficultés inhérentes à la conduite de classes comptant souvent une majorité d'enfants étrangers. Par ailleurs, la coopération des écoles avec les services sociaux produit d'excellents effets non seulement sur les activités parascolaires et extrascolaires favorisant l'insertion sociale, mais également sur l'assiduité et la motivation des élèves à l'école (Marseille).

.../...

3.1.2.4. L'arrêt du recrutement de main-d'oeuvre (1973/74) a provoqué chez les immigrés d'origine extracommunautaire une tendance marquée à prolonger leur séjour aux pays d'accueil pour un temps indéterminé. Dès lors le regroupement familial se poursuit et l'accueil des primo-arrivants reste un problème préoccupant dans plusieurs Etats membres, principalement en Allemagne et aux Pays-Bas. L'accueil des réfugiés politiques reste une tâche posée en permanence.

Quel que soit l'âge de l'élève à son arrivée dans le pays d'accueil, l'apprentissage langagier gagne à être aussi intensif que possible. Sauf dans des situations où un retour prochain au pays d'origine est prévu, la phase d'accueil individuel, le séjour en classe d'accueil ou en centre d'accueil, ne devraient dépasser deux années scolaires.

La possibilité d'assurer de bons succès par cette voie est amplement démontrée par la pratique courante en France et au Royaume-Uni. Les projets de Leiden et d'Enschede ainsi que les classes d'accueil homogènes pratiquées dans plusieurs Länder d'Allemagne ont montré d'autre part qu'un enseignement d'accueil peut parfaitement être dispensé de manière bilingue.

Les effectifs des classes d'accueil se situent autour de 10 à 18 élèves, afin de permettre un enseignement différencié, voire individualisé de la langue d'accueil. Le passage de l'élève dans une classe normale peut se faire progressivement. Les expériences d'Enschede, Leiden et Luxembourg ont montré qu'une transition progressive et individuelle est réalisable. Un exemple particulièrement réussi est celui du projet d'Odense où des horaires individuels ont été aménagés pour les élèves des classes d'accueil, afin de leur permettre de suivre, en fonction de leurs aptitudes, tels cours en langue danoise, de s'insérer progressivement dans la classe normale à laquelle ils étaient destinés,

sans pour autant les priver entièrement du soutien de la classe d'accueil.

3.1.3. Dans l'enseignement secondaire

S'il est vrai que dans ce secteur l'expérimentation sous les auspices de la Commission ne fait que commencer (expériences pilotes belges, berlinoise, néerlandaise et danoise), et ceci avec un net accent sur l'enseignement des langues maternelles et l'éducation interculturelle, il a néanmoins été possible d'analyser la situation telle qu'elle se présente dans les Etats membres, de retenir les pratiques qui pourraient se prêter à une généralisation éventuelle, et d'identifier les besoins les plus pressants.

- 3.1.3.1. Pour les primo-arrivants âgés de 12 ans et plus, valablement scolarisés dans le pays d'origine, un enseignement très intensif de la langue d'accueil semble être la méthode la plus appropriée pour les mettre en état de poursuivre leur formation scolaire dans des filières choisies par eux-mêmes.

L'accueil des primo-arrivants de 15/16 ans, faiblement scolarisés, est beaucoup plus difficile et plus coûteux. En Allemagne, l'apprentissage intensif de la langue d'accueil a été expérimenté avec succès dans le cadre de la formation préprofessionnelle.

- 3.1.3.2. L'entrée dans l'enseignement secondaire, le passage de l'éducation de base aux filières de l'enseignement secondaire du 2ème cycle et à la formation professionnelle sont des moments cruciaux dans la carrière scolaire des enfants immigrés. Les déficits langagiers sont trop souvent considérés comme des barrières infranchissables. Des enfants doués et motivés sont ainsi orientés vers les filières de formation professionnelle les plus faciles. En vue d'une réelle égalité des

.../...

chances, de gros efforts devraient être concentrés d'une part, dans le rattrapage et la mise à niveau des élèves immigrés abordant l'enseignement secondaire, d'autre part, dans les services d'orientation scolaire et professionnelle. Une guidance individuelle des élèves en difficulté est hautement souhaitable. Par ailleurs, une année de formation préprofessionnelle à plein temps peut amener à une véritable formation professionnelle des adolescents étrangers accusant des retards scolaires.

3.1.3.3. En didactique des langues, les méthodes directes et intensives d'apprentissage langagier visent à établir une communication orale, passive d'abord, active ensuite. Au moment où les élèves étrangers rejoignent des classes normales, leurs capacités langagières sont facilement surestimées par les enseignants. Alors que sa communication orale en langage courant est relativement aisée, l'élève risque de rencontrer des difficultés considérables face au langage requis par l'école, et ceci notamment dans les matières qui commandent l'utilisation d'un langage spécialisé. Il peut finalement se trouver en désarroi complet devant les textes de manuels scolaires.

Ces deux problèmes, qui sont ceux du passage de l'oral à l'écrit et ensuite du passage vers le langage formel et abstrait utilisé dans l'école, ne sont pas spécifiques aux enfants de travailleurs migrants, mais ont chez eux des effets amplifiés. Les méthodes et stratégies d'enseignement des langues aptes à parer à ces difficultés font cruellement défaut. Une fois élaborées, elles pourront également être d'un grand bénéfice à certaines populations scolaires autochtones, notamment aux jeunes élèves parlant des dialectes ou des langues régionales.

3.1.3.4. La transition trop rapide vers la vie de travail à la fin de l'obligation scolaire reste un lourd handicap dans l'ascension sociale des jeunes immigrés. L'importance et la durée d'une

.../...

formation professionnelle dans une société industrialisée sont souvent mal perçues par les familles. Ecoles, organes d'orientation scolaire et professionnelle, services d'assistance sociale aux immigrés, syndicats et associations d'immigrés devraient être encouragés à coopérer en vue de mieux informer les familles sur les objectifs et l'importance de la formation professionnelle.

3.2. Enseignement des langues et cultures d'origine

Toutes les expériences consacrées à l'enseignement des langues et cultures d'origine ont montré que cet enseignement peut apporter chez les enfants d'immigrés une contribution essentielle à la construction de l'identité culturelle et langagière et au développement d'une image de soi positive. L'apprentissage de leur langue maternelle, en liaison et non en opposition avec l'école, renforce la capacité de ces enfants de s'insérer dans les structures de la société d'accueil, sans qu'ils soient obligés pour autant à renoncer à leur spécificité culturelle et langagière. Il peut par ailleurs exercer une influence positive sur les acquisitions conceptuelles et langagières dans la langue du pays d'accueil. Dans la mesure finalement où il tend à rendre les enfants aptes à vivre et à revendiquer leur spécificité culturelle comme composante valorisante de leur identité personnelle, il renforce chez eux la capacité de s'orienter et de s'imposer dans un environnement peu ou pas familier. Il favorisera également, dans le psychisme des enfants, le développement des capacités générales requises pour faire face aux difficultés d'une éventuelle réinsertion dans les systèmes scolaire et social des pays d'origine.

L'objectif principal à long terme, cependant, devrait être de conférer à cet enseignement, sans arrière-pensée instrumentale, un statut de partie intégrante de l'éducation scolaire des enfants de travailleurs migrants. Le développement de programmes et l'adaptation des horaires scolaires au niveau de l'enseignement élémentaire

.../...

restera une tâche capitale pour un certain temps encore. Il conviendra notamment de reconsidérer le nombre d'heures consacré à cet enseignement de la langue et culture d'origine.

La reconnaissance de la valeur intrinsèque de cet enseignement, davantage encore que la cohésion interne de ses fonctions pédagogiques, nécessitera à tous les niveaux d'enseignement, une adaptation des objectifs, des contenus et des méthodes de l'enseignement des langues vivantes.

3.2.1. Lorsqu'une coordination adéquate entre les classes normales et les cours de langue d'origine est réalisée (Limbourg, Marseille), le programme de l'école d'accueil peut non seulement être pleinement respecté, mais même être réalisé à un meilleur niveau. L'expérience du Limbourg a été particulièrement instructive à cet égard. Elle a surtout démontré l'efficacité pédagogique d'une collaboration étroite entre les responsables de classe nationaux et les maîtres étrangers, dans le cadre du programme scolaire normal. Par ailleurs, la coordination de l'enseignement de la langue d'origine avec des activités interculturelles peut ouvrir des perspectives nouvelles à la pédagogie d'éveil (Paris, Marseille).

3.2.2. Cette coordination ne peut se réaliser concrètement dans les écoles, si les conditions d'une coopération efficace entre enseignants autochtones et étrangers, portant sur les contenus et modalités du travail quotidien, ne sont réunies. Malgré les différences importantes entre les statuts, dont jouissent, d'un pays à l'autre, les directeurs d'école, tous les projets pilote ont démontré que ceux-ci ont un rôle capital à jouer dans la prise en charge de cette coopération par tout le personnel enseignant, autochtone et étranger. Cependant, l'impossible ne doit pas être attendu des seuls directeurs d'école. Le temps nécessaire à la concertation devrait être accordé aux enseignants en tant que partie intégrante de leurs obligations professionnelles.

.../...

D'autre part, les pouvoirs organisateurs responsables du recrutement et de l'affectation des enseignants étrangers devraient veiller tout particulièrement à ce que leur formation, leur motivation et leur capacité personnelle d'intégration avec les collègues des pays d'accueil, soient à la hauteur des exigences.

Cette coopération établie de manière durable, les problèmes d'aménagement des horaires, souvent invoqués comme "preuve" de l'impraticabilité des cours de langue et culture d'origine intégrés, s'avèrent parfaitement surmontables. Dans la pratique, et à condition que d'éventuels malentendus entre les partenaires concernés ne soient pas esquivés, la coopération entre responsables de classes et enseignants de langue et culture d'origine se solde régulièrement par un réel enrichissement de la vie scolaire, sensible et pour les élèves et pour les enseignants (par exemple : Paris, écoles de la rue Hamelin et de Villejuif; Enschede, Europaschool; Limbourg belge).

Dans les cas où des enseignants appartenant à une ethnie minoritaire exercent normalement leur métier d'enseignant, ils pourraient utilement être chargés de cours de langue d'origine. Cela ne se pratique encore que rarement, et les enseignants ne disposent pas toujours des qualifications spécifiques que ce travail exige. Il est évident cependant qu'en pareille situation, les conditions de coopération sont particulièrement favorables. Des tentatives d'aller dans ce sens sont en cours dans certaines écoles britanniques et, de manière plus systématique, aux Pays-Bas; elles méritent d'être encouragées.

Le Schools Council a emprunté une voie originale dans la recherche d'une telle coordination à travers la production et l'utilisation de matériels pédagogiques. Il a réussi ainsi à favoriser la coopération entre les écoles et les centres communautaires, nombreux au Royaume-Uni.

.../...

3.2.3. La continuité de l'enseignement des langues et cultures d'origine entre l'enseignement primaire et secondaire est un problème qui a surgi partout où des projets pilote ont pu faire bénéficier des élèves d'un tel enseignement pendant toute la durée du cursus primaire. Pour l'instant, des solutions "ad hoc" ont été trouvées. Dans certains cas, des cours existants ont été mis à profit (Villejuif, les élèves italiens de Bedford); ailleurs des expériences pilote sont en cours (Belgique). L'idéal serait que les langues de l'immigration aient statut de 1ère ou 2ème langue étrangère, comme cela est le cas déjà dans plusieurs Länder de la république fédérale d'Allemagne.

A long terme, il est hautement souhaitable que les langues des communautés de migrants accèdent à un statut scolaire identique à celui des autres matières fondamentales enseignées dans l'enseignement secondaire. L'enseignement se doit de rendre justice à la valeur culturelle intrinsèque de ces langues. Seule une maîtrise entière de la langue maternelle pourra faire contribuer celle-ci à améliorer les chances d'accès au marché du travail, que ce soit au pays d'accueil ou au pays d'origine.

L'enseignement des langues d'origine, au niveau secondaire, peut être assuré par des enseignants étrangers ayant les qualifications nécessaires à l'exercice de leur fonction dans des classes de l'enseignement secondaire du pays d'accueil. Tel est le cas dans les Länder allemands où les langues de l'immigration ont statut de 1ère ou 2ème langue étrangère.

.../...

3.2.4. La didactique de l'enseignement des langues d'origine
(souvent une langue standard différente du dialecte familial)
ne peut être la même que celle pratiquée au pays d'origine.
L'environnement linguistique, social et culturel de l'enfant
dans l'émigration diffère fondamentalement de celui d'un enfant
apprenant sa langue nationale dans son pays d'origine. Cette
didactique nouvelle, loin d'être au point, devrait être encoura-
gée simultanément par les pays d'origine et d'accueil
(Enciclopedia Berlin, Schools Council).

Nonobstant, la présence, dans la société d'accueil, de
nombreuses cultures et langues, la situation de l'enfant
d'immigré en tant qu'individu reste fondamentalement marquée
par une double relation culturelle et langagière. Il en découle
que l'enseignement des langues d'origine devrait avoir pour
objectif de contribuer, chez l'enfant individuel, au dévelop-
pement d'un bi-linguisme répondant aux exigences de l'école et
à la volonté des familles. L'enseignement gagne donc à être
ouvert sur la présence, dans l'expérience quotidienne des
enfants, de deux cultures et de deux langues, celle de l'école
et du milieu d'accueil d'une part, celle de la famille, d'autre
part. Enfin cet enseignement devrait ne pas ignorer les influences
qu'exercent l'une sur l'autre les langues d'origine et du pays
d'accueil (Schools Council).

3.2.5. Dans les régions à faible immigration et pour des ethnies
très faiblement représentées, l'enseignement intégré des langues
et cultures pose des problèmes évidents. Différentes techniques
ont été essayées avec plus ou moins de succès :

- enseignants étrangers opérant dans plusieurs écoles :
la collaboration pédagogique est difficile;
- concentration des périodes hebdomadaires en une seule
matinée ou après-midi : l'efficacité d'un enseignement

.../...

linguistique de trois périodes d'affilée n'est pas celle d'un enseignement de trois périodes réparties sur la semaine.

- regroupement de plusieurs groupes d'âge ou travail en groupe : le travail des enseignants est très exigeant.

3.2.6. Ces différentes techniques, parfois combinées, semblent être plus efficaces que l'enseignement extrascolaire dans la soirée ou pendant les journées ou après-midi libres.

Sauf motivation très forte des parents et élèves, les enseignements extrascolaires sont fréquentés irrégulièrement. Les heures tardives, des transports fastidieux, la privation de détente et de jeux provoquent fatigue et désintérêt nuisibles à l'ensemble du processus éducatif. Cependant, dans certaines situations qu'il conviendrait de définir de manière précise, l'organisation de tels cours est sans alternative. De nombreuses possibilités existent alors pour les autorités nationales ou locales d'offrir un soutien efficace aux pouvoirs organisateurs, qu'il s'agisse des ambassades ou consulats des pays d'origine ou des communautés minoritaires elles-mêmes. C'est notamment dans ce dernier cas que des considérations pédagogiques évidentes, tout comme le respect de la volonté des communautés de sauvegarder leurs langues et cultures, fournissent des justifications puissantes pour l'octroi d'un soutien pédagogique et matériel par les autorités du pays d'accueil.

.../...

3.3. Education interculturelle

Le développement conjoint, pendant les dernières années, de la pédagogie d'accueil et de l'enseignement des langues et cultures d'origine tend à démontrer - et ceci non pas malgré les progrès réalisés, mais à cause d'eux et à travers eux - que ces deux piliers de la scolarisation des enfants de travailleurs migrants, afin de pleinement atteindre leurs objectifs, gagnent à être réunis sous une perspective commune, celle de l'éducation interculturelle. En effet, la pratique d'une pédagogie d'accueil réellement ouverte aux différences culturelles, ainsi que d'un enseignement pleinement intégré des langues d'origine présuppose qu'enseignants et enfants autochtones soient sensibilisés à la présence des cultures des migrants, et amenés à les valoriser comme une source d'enrichissement. Ainsi, l'éducation interculturelle constitue le développement ultime d'une pédagogie qui, tout en respectant les spécificités culturelles, tend à dépasser les cloisonnements pédagogiques et institutionnels en visant, non pas une banale augmentation des éléments d'information, mais plutôt l'introduction de méthodes favorisant l'intercompréhension des civilisations en présence. C'est pourquoi la perspective interculturelle, tout en imprégnant les classes d'accueil et de langue d'origine, a son lieu scolaire privilégié dans les classes normales, où elle touche, à travers la langue d'enseignement, l'ensemble de la population scolaire.

- 3.3.1. La conception d'une éducation comportant des dimensions interculturelles consiste à reconnaître la diversité des cultures en présence dans la société et à la prendre en compte comme facteur d'enrichissement mutuel et d'épanouissement individuel et social (Conseil de l'Europe, CDCC, groupe 7).

.../...

De toute évidence, la présence massive d'élèves de langues, cultures étrangères opère un changement du milieu scolaire que l'école se doit d'assumer. Personne n'ignore que ces changements ne se produisent pas sans à-coups, distorsions et craintes des deux côtés. L'éducation interculturelle telle que définie est un des outils pédagogiques susceptibles d'évincer, dès l'âge scolaire, les malentendus et préjugés entre les groupes ethniques et de combattre les tentations de la xénophobie et du racisme.

La perspective interculturelle se manifeste dans les écoles sous trois faces. La première est un simple constat : 10 %, 20 % voire 80 % des élèves représentent d'autres cultures que celle de la région d'accueil, enseignants et élèves sont sensibilisés à la perception de cette diversité. La deuxième reflète la compréhension mutuelle : autochtones et immigrants apprennent à accepter la différence de l'autre et à la respecter. La troisième, la plus positive, exprime l'enrichissement réciproque par lequel les différentes cultures contribuent à l'acquisition de nouvelles connaissances et aptitudes.

3.3.2. L'enseignement commun des élèves des classes d'accueil et des classes normales, à raison de quelques heures par semaine, est inscrit dans les programmes dans la plupart des pays d'accueil. Les activités esthétiques et manuelles offrent en effet de nombreuses possibilités pour les prises de contacts et l'instauration d'échanges fructueux entre élèves autochtones et étrangers, même si ces derniers n'ont encore atteint qu'une maîtrise imparfaite de la langue du pays d'accueil.

L'expérience d'Enschede montre que ces activités communes sont profitables tout autant aux enfants autochtones qu'aux enfants étrangers. Ici encore, la réussite se joue au niveau de la coopération entre enseignants étrangers et autochtones.

.../...

3.3.3. La coordination effective de l'enseignement de la langue et culture d'origine avec l'enseignement des classes normales est un des instruments privilégiés de l'éducation interculturelle. La présence, à l'école même, d'autres langues, valorise celles-ci aux yeux des enfants autochtones, démystifie les difficultés d'apprentissage des langues étrangères et fait percevoir le bilinguisme des enfants d'immigrés comme une ressource plutôt qu'une cause de "problèmes".

Il est important que la coordination des contenus d'enseignement respecte le principe de la réciprocité; elle débouchera sur une prise en compte des cultures des migrants dans les classes normales et ouvrira automatiquement le champ des connaissances scolaires sur les civilisations des ethnies présentes à l'école (Paris).

Tous les éléments nouveaux apportés par les élèves immigrés et leur famille (civilisation, musique, arts plastiques, peinture, chant, géographie, histoire, économie...) constituent un enrichissement de la communauté scolaire, dont le potentiel est loin d'être exploré (Marseille, Limbourg, Enschede, Schools Council, projet musique). Une exploration plus poussée de ce potentiel reviendrait à introduire un élément d'évolution interculturelle dans le cursus scolaire du pays d'accueil, dont les enfants autochtones pourraient bénéficier également de manière durable. Par ailleurs, elle correspondrait à un besoin pressant de modernisation des programmes scolaires provoqué par l'internationalisation des échanges et des communications.

3.3.4. L'exploitation pédagogique de la diversité langagière, telle qu'elle est expérimentée par les projets londoniens (LINC, Schools Council) constitue une voie riche en promesses vers l'acceptation de cette diversité comme quelque chose de normal et d'enrichissant. Par une réflexion concrète sur les fonctions

.../...

sociales du langage, cette pédagogie est apte à renforcer chez les enfants de migrants et les enfants autochtones parlant des dialectes ou des langues régionales, l'assurance en la valeur de leur langue et culture. A moyen terme, elle pourrait contribuer à faciliter l'acceptation, par les maîtres et professeurs, de l'enseignement des langues et cultures d'origine comme une partie intégrante, parfaitement faisable et pédagogiquement profitable, du cursus scolaire.

- 3.3.5. Visant à faciliter les prises de contacts et les échanges entre les populations scolaires autochtones et étrangères, l'éducation interculturelle tend tout naturellement à impliquer des personnes et agences extérieures à l'école. Par l'entrée à l'école des parents, étrangers notamment, par l'ouverture sur le milieu environnant, par la collaboration avec les services sociaux et culturels, les associations de migrants et d'habitants, l'interculturalisme imprègne progressivement les relations sociales, professionnelles et culturelles des différentes communautés en présence. L'école ne peut que profiter d'une telle ouverture sur la réalité quotidienne vécue par ses populations cibles, sans que cela doive mettre en péril les apprentissages scolaires fondamentaux (Marseille, Frais Vallon, Conseil de l'Europe).

4. Interventions au niveau des moyens d'enseignement et des personnels

L'expérimentation au niveau des écoles ne peut porter des fruits que si elle est soutenue, simultanément, par la conception et la création de moyens d'enseignement adaptés à la situation créée par l'immigration et par de vigoureuses opérations de formation des enseignants.

.../...

4.1. Elaboration et diffusion de moyens d'enseignement

Le manque de matériels didactiques adéquats est constaté dans presque tous les secteurs de la scolarisation des enfants de travailleurs migrants. Si ces défauts s'expliquent en partie par la limitation relative des marchés peu attrayants aux éditeurs commerciaux, l'opportunité pour les gouvernements des Etats membres d'encourager, voire de subventionner le développement d'un tel matériel, s'impose avec d'autant plus de force.

La coopération entre pays d'accueil et pays d'origine, particulièrement importante dans le domaine de la conception et de la production de matériels pour l'enseignement des langues et cultures d'origine, n'est encore qu'à ses débuts. Des efforts redoublés seront nécessaires, afin d'assurer que ces cours puissent bénéficier du plein accord de tous les partenaires concernés.

Si dans la production des matériels destinés spécialement aux enfants de migrants, la dimension interculturelle mérite d'être davantage prise en compte, il en est de même pour les matériels et manuels produits en vue de l'enseignement en classe normale. La présence des travailleurs migrants et de leurs familles est devenue un trait permanent des sociétés; il ne devrait plus être passé sous silence dans les manuels scolaires.

- 4.1.1. En France, au Royaume-Uni et en Allemagne, il existe aujourd'hui un choix relativement large de matériels destinés aux enfants et adolescents pour l'enseignement des langues de ces pays en tant que langues étrangères. Les Pays-Bas, la Belgique néerlandophone et l'Italie n'ont qu'une expérience relativement récente d'un tel enseignement. Au Danemark et en Grèce, les premiers essais sont en cours.

.../...

Dans le cas des langues à grande diffusion, ces matériels ont généralement leur origine dans l'enseignement de ces langues, à l'étranger, à des publics relativement privilégiés. Des modifications en vue d'une meilleure adaptation de ces matériels aux besoins des enfants de migrants sont en cours.

Un certain nombre de problèmes reste à résoudre partout, comme par exemple l'alphabétisation simultanée dans les langues d'accueil et d'origine, le passage du langage courant au langage formel de l'enseignement. Les matériels produits à la suite du projet d'Odense font une large place à la possibilité d'initier les enfants primo-arrivants simultanément à la langue et à la culture du pays d'accueil. Ils peuvent à ce titre être considérés comme exemplaires.

- 4.1.2. Bien plus grands encore sont les besoins en matériels didactiques pour l'enseignement des langues d'origine dans les conditions de l'émigration. Les expériences pilote de l'Istituto della Enciclopedia Italiana, du Ministère de l'Education de Grèce, du Schools Council et du Senator für Schulwesen, Jugend und Sport de Berlin en vue du développement de manuels scolaires et d'aides didactiques pour l'enseignement des langues italienne, grecque, bengali et turque constituent des premiers pas en la matière. Il est désormais possible d'en tirer quelques conclusions qu'il conviendrait de prendre en compte dans le cas de développements futurs. Des efforts ont été faits afin de rendre justice, à travers les contenus, aux exigences d'une éducation interculturelle (Enciclopedia). Le fait de prendre comme point de départ les réalités de l'émigration mérite un intérêt particulier (Schools Council). Le développement d'un matériel flexible, favorisant un enseignement différencié, permet à l'enseignant de répondre aux besoins de l'apprenant individuel (Schools Council). La création de conditions institutionnelles favorables, simultanément avec la production d'un matériel pour l'enseignement d'une langue d'origine, accroît les chances de son utilisation optimale (Berlin).

Un travail considérable reste à faire, il comprend notamment :

- la prise en compte d'autres langues d'origine;
- la production de matériels utilisables aux différents niveaux et dans les différentes filières des systèmes d'enseignement;
- l'adaptation des matériels aux conditions extrêmement diversifiées que connaît l'enseignement des langues d'origine, que ce soit du point de vue des heures/semaine disponibles ou de celui de l'inégalité des connaissances des apprenants.

Il a lieu finalement de souligner que la mise à la disposition des enseignants d'un matériel didactique plus adéquat ne saurait en rien remplacer une formation continue approfondie. Au contraire, il est bien connu que les besoins en formation croissent avec le degré de sophistication des matériels didactiques.

4.1.3. Les élèves et les enseignants sont fort démunis également dans les nombreux domaines de l'enseignement de rattrapage et de soutien. La nécessité d'un soutien systématique dans l'apprentissage de la langue d'accueil est reconnue par toutes les autorités scolaires, mais les enseignants en charge de cet enseignement sont réduits souvent à improviser leurs interventions. Les enseignements de rattrapage dans d'autres matières, les mathématiques, les sciences, l'histoire, la géographie, l'économie, etc. sont des domaines où les besoins spécifiques des élèves immigrés devraient également être pris en compte.

4.1.4. L'éducation interculturelle est une option pédagogique relativement récente où les productions de matériel sont limitées et les matériels peu diffusés, même si certains sont d'une haute qualité (Paris, Marseille). L'échange d'expérience et de matériel

.../...

entre tous ceux qui explorent et diffusent l'approche interculturelle à travers les disciplines traditionnelles, la création de programmes nouveaux et l'élaboration de matériel didactique sont donc extrêmement importants.

4.2. Formation des enseignants

Toute réforme éducative postule des interventions au niveau de la formation des enseignants. L'arrivée massive d'enfants d'immigrés dans les écoles de la Communauté a donc tout naturellement déclenché une révision et une adaptation des programmes de formation initiale, complémentaire et continue des enseignants.

4.2.1. Formation initiale des enseignants

4.2.1.1. Une formation initiale au travail pédagogique scolaire avec les enfants de migrants est en train de se mettre en place dans la plupart des Etats membres. Elle est généralement en option, parfois obligatoire (certains Länder d'Allemagne). Elle vise soit une initiation générale aux problèmes pédagogiques et sociaux des enfants de migrants et à la pédagogie en milieu multiculturel, soit une spécialisation (Allemagne, Royaume-Uni : "allemand, anglais pour étrangers").

Des modules de formation, visant une initiation générale aux besoins éducatifs résultant de l'immigration peuvent être inclus assez facilement dans la formation initiale de tous les enseignants des pays d'immigration.

Dans les cas où une spécialisation est visée, les contenus prioritaires de cette formation ont pris les orientations suivantes:

.../...

- la didactique de la langue du pays d'accueil dans les conditions de l'immigration, centrée sur les besoins de la pratique;
- une information socio-culturelle approfondie concernant les pays d'origine, les causes et effets de la migration;
- la méthodologie et les contenus de l'enseignement interculturel avec un accent particulier sur la coopération entre enseignants autochtones et étrangers (team teaching);
- la possibilité d'une initiation approfondie des étudiants à l'une des langues d'origine, centrée sur les exigences de la communication en classe et avec les familles.

4.2.2. Formation continue des enseignants

4.2.2.1. La première phase d'une formation continue s'adressant à des enseignants expérimentés oeuvrant dans des écoles à forte présence d'enfants d'immigrés, peut être mise à profit pour une information approfondie sur la situation sociale des familles immigrées et sur leur culture et civilisation d'origine, suivie d'une initiation aux techniques de la pédagogie d'accueil et de l'éducation interculturelle (Bruxelles, Ministère de l'éducation nationale).

Le thème d'une formation continue plus poussée rejoint ceux, déjà énumérés de la formation initiale spécialisée. Les travaux du groupe ALFA ont mis en évidence l'interrelation nécessaire entre les programmes de formation initiale et continue.

.../...

4.2.2.2. L'expérience pilote menée en Rhénanie-du-Nord-Westphalie au profit d'enseignants italiens et grecs a mis en évidence la valeur et l'efficacité d'une collaboration étroite entre les institutions de formation du pays d'accueil et les services didactiques des consulats, lorsqu'il s'agit d'améliorer les rendement d'enseignants étrangers en service dans des classes d'accueil ou dans des classes de langue et culture d'origine.

4.2.2.3. Un pas important vers une formation continue, commune aux enseignants autochtones et étrangers, a été franchi dans l'expérience pilote du Ministère de l'éducation nationale de France. Le principe de cette formation commune correspond au double souci de favoriser la collaboration entre enseignants, et d'introduire des éléments interculturels dans la formation même des enseignants.

Les instruments de ce type de formation, commune et coopérative, sont les services consulaires d'inspection scolaire des pays d'origine d'une part, les institutions de formation continue, les services d'inspection et de conseil pédagogique des pays d'accueil d'autre part (CEFISEM de France, Begeleidings- en consultatiediensten aux Pays-Bas, teachers centres anglais, centres pédagogiques communaux...). Le fait de pouvoir être adaptés aux réalités scolaires locales, très variables d'un endroit à l'autre, est un autre avantage de tels modèles de formation continue.

4.2.2.4. Partout où des cours de formation continue ont été organisés sur une large échelle, le manque de formateurs qualifiés et expérimentés s'est fait sentir. C'est une des conséquences du fait que le soin de former les enseignants destinés à accueillir des enfants de migrants a été laissé jusqu'ici à un nombre relativement réduit de spécialistes. Par ailleurs,

.../...

il convient de préparer également les formateurs des diverses disciplines scolaires à tenir compte aussi bien des besoins éducatifs des enfants de migrants, que de la composition multiculturelle du milieu scolaire et de la société.

Il convient donc de compléter les dispositifs de formation continue des dispositifs de formation complémentaire, ouverts et aux nouveaux diplômés et aux enseignants expérimentés. Une formation complémentaire de haut niveau devrait être offerte à ces derniers en particulier, afin que puissent être recrutés, dans leur rang, des conseillers pédagogiques et des animateurs de formation continue.

Une telle formation restera, sans doute, pour un certain temps, la voie privilégiée de la formation d'enseignants spécialisés qui seront, dans leurs écoles, les promoteurs de l'adaptation pédagogique et de l'ouverture culturelle.

- 4.2.2.5. Dans la formation continue, des séances communes de formation devraient également être organisées pour éducatrices du préscolaire, enseignants du primaire et du secondaire, instructeurs des écoles professionnelles, pédagogues et psychologues scolaires, orienteurs des offices de travail, travailleurs sociaux, de façon à favoriser l'échange d'expérience et la concertation entre toutes les parties oeuvrant à l'insertion scolaire et sociale des élèves et des familles, sans que pour autant une formation spécifique de ces personnels spécialisés, ne soit négligée (ALFA, CREDIF).

.../...

4.2.3. Formation des enseignants étrangers

- 4.2.3.1. Les enseignants désireux de se mettre au service des émigrés devraient, pendant leur formation initiale, entreprendre un apprentissage approfondi de la langue du futur pays d'accueil. Le pays d'accueil, à son tour, devrait offrir aux enseignants étrangers l'occasion d'approfondir la connaissance de sa langue et notamment du langage de l'école et de la pédagogie.

L'expérience de Landau a essayé de définir les contenus d'une formation complémentaire, qualifiant un enseignant étranger à s'intégrer valablement dans une équipe pédagogique du pays d'accueil. Une telle formation a pour but de familiariser l'enseignant avec le système scolaire et les méthodes didactiques du pays d'accueil, de lui faire connaître les difficultés spécifiques des enfants d'immigrés et, d'une façon générale, les problèmes socio-culturels résultant de l'immigration. Un chapitre très important de la formation complémentaire est la didactique de la langue d'origine enseignée en milieu étranger. L'expérience de Landau a montré qu'une partie au moins de cette formation complémentaire a avantage à être organisée au pays d'accueil, avec la coopération du pays d'origine.

- 4.2.3.2. Le principe de la formation commune des enseignants étrangers et autochtones postule que l'accès à la formation complémentaire soit ouvert aux enseignants étrangers. Dans de telles formations, une partie du programme devrait sans doute être dispensée séparément, afin de répondre à des besoins spécifiques. Cela permettrait de combler d'éventuelles différences de formation initiale et d'approfondir la didactique de la langue d'origine dans les conditions de l'émigration. Le tronc commun de formation complémentaire devrait cependant être assez important pour justifier l'octroi de certificats reconnus par les Etats d'accueil et d'origine.

.../...

4.2.3.3. A long terme, les conditions pourraient être créées pour permettre aux enseignants étrangers, désireux de prolonger leur séjour au pays d'immigration au-delà de la durée normalement prévue, d'accéder à un statut professionnel égal à celui des enseignants autochtones. Dans les cas où les autorités du pays d'accueil embauchent et inspectent elles-mêmes les enseignants étrangers, une telle démarche est possible comme le montrent des exemples aux Pays-Bas et en Allemagne. Dans d'autres cas, les obstacles juridiques et administratifs pourraient être levés dans le cadre de la coopération entre pays d'origine et pays d'accueil.

4.2.3.4. L'intégration dans le corps enseignant du pays d'accueil de migrants ou d'immigrés de deuxième génération, par la voie de la formation initiale normale, mérite d'être encouragée. Les 'ACCESS courses' anglais, visent à permettre aux jeunes immigrés d'obtenir les qualifications nécessaires à l'entrée en formation d'enseignant, constituent des premiers pas dans cette voie. A signaler également dans plusieurs Länder d'Allemagne, l'accès des immigrés de 2ème génération au stage de formation pratique après le 1er examen d'Etat.

5. Collaboration entre les autorités éducatives des Etats d'accueil et d'origine

5.1. Les expériences pilote d'enseignement de la langue et culture d'origine et de formation des enseignants ont montré combien cette collaboration est utile à différents niveaux :

- au niveau des enseignants, le travail en équipe pédagogique serait hautement favorisé par une collaboration organisée. Bien que la réussite sur le terrain de la collaboration dépende en définitive des enseignants eux-mêmes, la création de conditions formelles favorables peut largement contribuer à la stimuler et à l'encourager;

.../...

- la collaboration au niveau de la conception des programmes et du développement de matériel didactique favoriserait la mise en oeuvre d'un enseignement intégré des langues et cultures d'origine;
- tout porte à croire que la collaboration entre pédagogues, chercheurs et formateurs de formateurs des pays d'origine et des pays d'accueil pourrait s'avérer comme une source d'idées nouvelles et fructueuses. Elle pourrait être encouragée dans le cadre du "programme commun d'études" entre instituts d'enseignement supérieur et/ou écoles normales.
- au niveau de la formation des formateurs, la participation croisée aux sessions des partenaires bénéficierait à la coopération future des enseignants;
- au niveau des experts gouvernementaux, la concertation permettrait la définition de lignes directrices et de programmes d'action.

5.2. Actuellement, la coopération officielle entre pays d'origine et d'accueil relève surtout du domaine administratif : détachement ou mise à disposition d'enseignants, contrôle des qualifications des enseignants, établissements d'horaires, mise à disposition de locaux scolaires.

La collaboration pédagogique connaît des initiatives intéressantes, mais dans l'ensemble, elle est plutôt timide. Elle a été et reste très fructueuse dans certaines expériences pilote qui se déroulent sous les auspices de la Commission.

.../...

6. Conclusions et orientations

Le rapport de la Commission sur les expériences pilote qui se sont déroulées de 1976 à 1982 dans le domaine de l'éducation des enfants de travailleurs migrants s'adresse aux autorités éducatives et politiques en vue de leur présenter, de façon succincte, des exemples de bonne pratique, des principes et des orientations, tirés de l'analyse d'activités innovatrices.

Les chercheurs, administrateurs, enseignants et représentants de parents désireux de connaître dans le détail les conditions d'expérimentation, les résultats ou des éléments d'évaluation comparée, sont invités à recourir aux documents issus des expériences pilote (disponibles à l'unité centrale d'Eurydice).

Tout comme le rapport, les présentes conclusions n'ont aucune prétention normative. Les principes et exemples de bonne pratique tirés des expériences pilote sont destinés à enrichir le débat communautaire et à contribuer au développement d'une politique éducative commune en faveur des immigrés en provenance d'Etats membres de la Communauté ou d'Etats tiers.

L'expérimentation, ainsi que les travaux d'analyse et d'évaluation comparée qui l'ont accompagnée permettent de proposer les conclusions et orientations suivantes :

1. Il conviendra d'enrichir l'expérience au niveau de l'éducation préscolaire. L'éducation des petits de moins de 6 ans gagne à tenir compte des caractéristiques linguistiques et culturelles du milieu familial, tout en assurant, dans le cadre d'activités ludiques et formatives, l'insertion des enfants d'immigrés dans le milieu d'accueil.

.../...

2. L'enfant d'immigré qu'il soit primo-arrivant ou immigré de 2ème ou 3ème génération, a droit à une pédagogie d'accueil adaptée à sa situation particulière. Ce droit à l'accueil fait partie du droit fondamental à l'éducation scolaire et à la formation professionnelle.

Les méthodes d'accueil sont aussi diversifiées que les situations. Quelques principes semblent cependant se dégager :

- les méthodes d'enseignement de la langue d'accueil sont d'autant plus efficaces qu'elles sont intensives;
- la pratique aisée de la langue d'accueil et l'adaptation à la civilisation d'accueil exigent des activités de soutien, tant chez les élèves qui ont parcouru une phase d'accueil pédagogique que chez certains immigrés de 2ème ou 3ème génération, entrés d'emblée dans une classe normale, qui éprouvent des difficultés à s'insérer dans le milieu scolaire.
- les autorités scolaires doivent être attentives non seulement aux besoins actuels des élèves étrangers, mais aussi à l'évolution de ces besoins en fonction de la nature de l'immigration.

3. L'enseignement de la langue et culture d'origine aux élèves de l'enseignement élémentaire peut contribuer de façon significative au développement de la personnalité de l'enfant et à l'acquisition des connaissances et aptitudes. Selon les circonstances et les systèmes d'éducation, l'enseignement des langues et cultures de l'immigration est intégré dans l'horaire normal ou différé. Quel que soit l'organisateur (autorité scolaire, consulat, communauté immigrée), cet enseignement doit être coordonné, quant aux méthodes et contenus, à l'enseignement normal, sous peine de perdre une grande partie de son efficacité pédagogique. Il s'en suit que les

.../...

enseignants des langues et cultures de l'immigration doivent être considérés comme des membres à part entière de l'équipe pédagogique.

Sur le plan de l'enseignement secondaire, il est hautement souhaitable que les langues des communautés immigrées accèdent à un statut identique à celui des autres matières fondamentales. Le maintien et le développement des cultures de l'immigration dans le milieu d'accueil mérite l'attention particulière des autorités éducatives tant à cause de la valeur intrinsèque de ces cultures que de l'ouverture qu'elles représentent sur les cultures des pays d'origine.

4. Dans une éducation scolaire, s'adressant à une population d'origines culturelles diverses, la perspective interculturelle est un facteur d'enrichissement mutuel et d'épanouissement individuel et social, au profit des enfants autochtones et à celui des enfants d'immigrés.
 5. Une haute priorité doit être accordée, à tous les niveaux d'enseignement, à la conception et au développement de méthodes et de moyens d'enseignement, répondant aux besoins des enfants d'immigrés et à ceux d'une société multiculturelle.
 6. La formation des enseignants constitue la priorité des priorités. Les futurs enseignants et les enseignants en poste devraient avoir l'occasion d'approfondir la problématique de l'immigration, ainsi que les principes des pédagogies d'accueil, de soutien et d'éducation interculturelle.
-

**LISTE DES EXPERIENCES PILOTES MENEES DANS LE CADRE DE LA SCOLARISATION
DES ENFANTS DE TRAVAILLEURS MIGRANTS**

Localisation	Années	Objet/Nationalités	Niveau d'enseignement
<u>PEDAGOGIE D'ACCUEIL</u>			
B Waterschei/ Winterslag	1976 - 1979	Italien, Grec, Turc	Enseignement primaire (6 à 8 ans)
NL Enschede	1979 - 1982	Turc, Marocain	Enseignement pré-primaire et primaire (4 à 8 ans)
NL Leiden	1977 - 1980	Pour primo-arrivants - Turc, Marocain	Enseignement primaire
LU Luxembourg	1978 - 1981	En milieu multilingue - Italien, Portugais	Enseignement primaire
DK Odense	1977 - 1980	En milieu à faible immigra- tion - UK Commonwealth	Enseignement primaire
<u>ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE ET CULTURE D'ORIGINE - EDUCATION INTERCULTURELLE</u>			
B Limbourg	1979 - 1982	Italien, Grec, Turc	Enseignement primaire
F Paris	1976 - 1979	Italien, Portugais, Serbo- croate, Espagnol	Enseignement primaire
F Marseille	1979 - 1982	Italien, Portugais, Turc, Arabe	Enseignement primaire
UK Bedford	1976 - 1980	Italien, Penjabi	Enseignement primaire
UK London	1980 -	Grec, Bengali	Enseignement primaire
B Limbourg	1982 -	Italien, Grec, Turc (Marocain)	Enseignement secondaire (12 à 15 ans)
B Min. Educ. (francophone)	1983 -	Enseignement de rattrapage - Orientation	Enseignement secondaire (12 à 15 ans)
DK Copenhagen	1982 -	Enseignement de rattrapage - Orientation	Enseignement secondaire (13 à 16 ans)
<u>FORMATION DES ENSEIGNANTS - FORMATION CONTINUE</u>			
D Nordrhein- Westfalen	1976 - 1978	Enseignants grecs et italiens	
F Min. Educ.	1976 - 1978	Enseignants français et étrangers	
B Bruxelles	1979 - 1981	Enseignants belges	
D Landau	1981 - 1982	Formation complémentaire pour enseignants italiens	
F Min. Educ.	1982	Enseignants français et étrangers	
<u>DEVELOPPEMENT DE MATERIEL DIDACTIQUE</u>			
IT Istituto della Encicl. Ital.	1980 -	Pour élèves italiens en pays francophone	Enseignement primaire
GR Min. Educ.	1982 -	Pour élèves grecs en République Fédérale d'Allemagne	Enseignement primaire
D Berlin	1982 -	Pour élèves turcs en République Fédérale d'Allemagne	Enseignement secondaire (10 à 16 ans)
UK Coventry	1981 - 1983	Pour enfants de travailleurs migrants irlandais en Grande Bretagne	Enseignement primaire
F Paris	1983	Didactique de la musique et du chant - CE et pays d'émigration	Enseignement pré-primaire et primaire (3 à 9 ans)

Localisation	Années	Objet/Nationalités	Niveau d'enseignement
--------------	--------	--------------------	-----------------------

DIFFUSION D'INFORMATIONS ET DE MATERIEL DIDACTIQUE

UK London LMP, LINC *	1980	Minorités ethniques au Royaume Uni	Enseignement primaire et secondaire
--------------------------	------	---------------------------------------	--

EVALUATION COMPAREE DES EXPERIENCES PILOTES

D ALFA *	1976 - 1979	Pédagogie d'accueil - Enseignement de la langue et culture d'origine - Education interculturelle
	1979 - 1982	
F CREDIF*/ LARESSO*	1979 - 1982	Pédagogie d'accueil - Enseignement de la langue et culture d'origine - Education interculturelle

* LMP : Linguistic Minorities Project
LINC : Language Information Network Coordination
ALFA : Ausbildung von Lehrern für Ausländerkinder
(Universität Essen)
CREDIF : Centre de Recherche et d'Etude pour la Diffusion du Français
(Ecole Normale Supérieure de Saint-Cloud)
LARESSO : Laboratoire de Recherche en Sciences Sociales

LISTE DES COLLOQUES LIES AUX EXPERIENCES PILOTES

Depuis 1978, la Commission a entrepris l'organisation d'une série de colloques destinés à favoriser l'échange de vues et d'expériences entre les responsables des diverses expériences pilotes, des chercheurs et des hauts fonctionnaires chargés de la gestion de l'éducation des enfants de travailleurs migrants.

Ces colloques sont généralement organisés lorsqu'une expérience pilote arrive à terme.

A ce jour, les colloques suivants ont eu lieu :

<u>Hasselt</u> , 1978	Méthodes d'accueil pour enfants de 6 à 8 ans (Expérience pilote de Winterslag/Winterschei)
<u>Paris</u> , 1978	Enseignement de la langue et culture d'origine (expérience pilote de Paris)
<u>Noordwijkerhout</u> , 1979	Méthodes d'accueil pour nouveaux arrivants âgés de 6 à 10 ans (expérience pilote de Leiden)
<u>Bruxelles</u> , 1979	Formation continue des enseignants en charge d'enfants de travailleurs migrants
<u>Cranfield</u> , 1980	Enseignement de la langue et culture d'origine (expérience pilote de Bedford)
<u>Avernaes</u> , 1980	Méthodes d'accueil en région à faible immigration (expérience pilote d'Odense)
<u>Bruxelles</u> , 1980	Evaluation comparée des expériences pilotes
<u>Bruxelles</u> , 1981	Développement de matériel didactique pour enfants d'émigrés italiens
<u>Hengelhof</u> , 1982	Enseignement de la langue et culture d'origine (expérience pilote du Limbourg Belge)
<u>Marseille</u> , 1982	Enseignement de la langue et culture d'origine (expérience pilote de Marseille)
<u>Bruxelles</u> , 1982	Formation continue des enseignants en charge d'enfants de travailleurs migrants (expériences pilotes de Landau et Bruxelles)
<u>Bruxelles</u> , 1983	Développement de matériel didactique (Berlin, Enciclopedia Italiana, Schools Council)
<u>Bad Boekelo</u> , 1983	Méthodes d'accueil pour enfants de 4 à 8 ans (expérience pilote d'Enschede)
<u>Rome</u> , 1983	Développement d'un système multimedia pour enfants italiens (Enciclopedia Italiana)

Les documents de synthèse préparatoires aux colloques et les rapports finaux de ces colloques ainsi qu'une sélection du matériel d'information issu des expériences pilotes ont été rassemblés à l'Unité EURYDICE de la Commission et peuvent être consultés. Des copies peuvent être obtenues sur demande.

septembre 1983.