



Des mots et des chemins : l'éducation des enfants migrants en Europe vue par les textes officiels européens

Maria Roussi

Université Démocrite de Thrace, Grèce

mroussi@chem.duth.gr

<https://orcid.org/0009-0007-7790-2087>

Eftychia Damaskou

Université de Thessalie, Grèce

e_damaskou@yahoo.gr

<https://orcid.org/0000-0003-1052-6551>

Reçu le 06-07-2024 / Évalué le 26-09-2024 / Accepté le 09-03-2025

Résumé

Les développements géopolitiques influencent fortement les politiques d'éducation linguistique des pays accueillant migrants et réfugiés. L'afflux croissant de ces populations pose des défis institutionnels majeurs, en lien avec les priorités des politiques linguistiques éducatives européennes. Cette étude vise à analyser l'évolution de la terminologie utilisée dans les documents officiels encadrant l'éducation des enfants issus de l'immigration. Elle cherche à comprendre comment cette terminologie reflète les orientations des politiques éducatives. L'analyse repose sur une approche textométrique appliquée à un large corpus institutionnel. Un logiciel spécialisé a permis d'identifier les termes-clés, leurs fréquences et leurs cooccurrences. Ces données ont ensuite été regroupées thématiquement. Une analyse contextuelle a enfin révélé les dynamiques discursives et institutionnelles à l'œuvre.

Mots-clés : politiques linguistiques européennes, éducation des enfants d'origine réfugiée, textes institutionnels européens

Words and Pathways: Analysing European Institutional Discourse on the Education of Migrant Children

Abstract

Geopolitical developments strongly influence language education policies in countries hosting migrants and refugees. The growing influx of these populations presents major institutional challenges aligned with European educational language policy priorities. This study aims to analyze the evolution of terminology in official documents related to the education of immigrant and refugee children. It seeks to understand how this terminology reflects policy orientations. A textometric approach was applied to a large

institutional corpus. Specialized software identified key terms, their frequencies, and co-occurrences. The data was then organized thematically. Finally, a contextual analysis highlighted the discursive and institutional dynamics at play.

Keywords: European language policies, education of refugee-background children, institutional European texts

Introduction⁵

La politique linguistique européenne constitue un enjeu central face aux défis posés par la diversité linguistique et culturelle accrue résultant notamment des flux migratoires récents. L'éducation joue un rôle crucial dans l'intégration des enfants migrants et réfugiés, révélant des tensions entre les modèles multilingues promus officiellement par l'Union européenne et les pratiques nationales souvent monolingues. Ainsi, les choix terminologiques des textes officiels traduisent l'évolution des perspectives institutionnelles face à ces réalités complexes. Cette étude analyse donc l'évolution de la terminologie utilisée dans les textes institutionnels européens relatifs à l'éducation des enfants migrants et réfugiés, afin d'identifier comment ces choix reflètent les transformations politiques et éducatives européennes.

Notre recherche est guidée par trois hypothèses, à savoir si les terminologies évoluent selon les contextes sociopolitiques européens ; si ces évolutions terminologiques révèlent une tension persistante entre approches intégratives et inclusives ; si les changements terminologiques montrent une adaptation progressive aux réalités éducatives et sociales des enfants migrants et réfugiés.

Pour vérifier ces hypothèses, l'article est structuré comme suit : après avoir précisé le cadre théorique des politiques linguistiques européennes, nous présentons succinctement la méthodologie textométrique utilisée pour analyser notre corpus. Nous exposons ensuite les résultats principaux concernant les évolutions terminologiques, avant de les interpréter à la lumière des contextes éducatifs et sociopolitiques actuels. Enfin, une

⁵ Maria Roussi a rédigé le résumé, la section *Méthodologie* ainsi que la bibliographie. Eftychia Damaskou s'est chargée de l'introduction, de *La politique linguistique européenne* et *Les textes officiels européens*. Elle est également l'auteur des figures. L'analyse du corpus des textes officiels, ainsi que les conclusions ont été rédigées conjointement par les deux auteurs.

conclusion synthétise les enseignements de l'étude et suggère des pistes pour de futures recherches.

1. La politique linguistique européenne

Selon Beacco et Byram (2007 : 17), la politique linguistique désigne « ... une action volontaire, officielle ou militante, visant à agir sur les langues — qu'elles soient nationales, régionales minoritaires ou étrangères — dans leurs formes, fonctions sociales ou leur place dans l'enseignement ».

Dans la politique linguistique européenne, l'apprentissage d'au moins deux langues étrangères dès le plus jeune âge constitue un principe fondateur, considéré comme un levier d'intégration et de cohésion entre les États membres (Parlement européen, 2016 ; Christodoulou, 2009).

La politique linguistique européenne, tout en valorisant la diversité, reflète également des choix idéologiques et des dynamiques de pouvoir (Károly, 2008). Cette dernière s'adapte aux mutations sociales et éducatives, redéfinissant sans cesse ses priorités en fonction des transformations sociétales (Kiliari, 2005). Dans ce contexte mouvant, les langues véhiculent des préférences, des préjugés, et sont façonnées par les intérêts des groupes socialement dominants, qui valorisent certaines langues jugées « avantageuses » à l'échelle nationale (Tokatlidou, 2004). Une société où chaque groupe linguistique évoluerait isolément semble difficilement envisageable, tant la langue agit comme un lien identitaire fort et comme un vecteur de médiation entre communautés (Christiansen, 2006).

Les choix éducatifs (curricula, pratiques, ressources) dépassent la simple question de l'enseignement linguistique. Ils traduisent des arbitrages sur la valeur attribuée aux langues, en lien avec les intérêts économiques, politiques et sociaux dominants, influençant les trajectoires individuelles et la structuration des inégalités sociales (Heller, Martin-Jones, 2001).

L'Union européenne affirme, à travers ses institutions, une volonté de conjuguer unité et diversité linguistique : « La coexistence harmonieuse de nombreuses langues est un symbole de l'ambition d'unité dans la diversité » (Commission européenne, 2008 : 3). Cette diversité est toutefois complexifiée par les migrations contemporaines, qui redessinent la carte linguistique du continent. Le plan d'action pour l'intégration des

ressortissants de pays tiers (Commission européenne, 2016) place l'éducation au cœur des politiques d'inclusion, les compétences linguistiques étant identifiées comme l'un des principaux obstacles à la réussite scolaire des enfants issus de l'immigration (Commission européenne, 2017).

Les efforts d'intégration des enfants migrants se sont renforcés au début du XXI^e siècle, sous l'impulsion des principes du multilinguisme et du multiculturalisme promus notamment par le Conseil de l'Europe. Extra et Gorter (2007) rappellent que les langues minoritaires et immigrées partagent des défis communs : résilience face aux langues dominantes, statut éducatif marginal, et vulnérabilité en l'absence de transmission intergénérationnelle. L'éducation devient dès lors un levier essentiel pour la préservation de ces langues.

La *Charte des droits fondamentaux de l'Union européenne*, juridiquement contraignante depuis 2009, garantit l'interdiction de toute discrimination linguistique (article 21) et impose le respect de la diversité linguistique (article 22) (Chingu, 2009). Toutefois, des critiques subsistent : les langues immigrées, bien que reconnues comme des éléments culturels fondamentaux, bénéficient d'une protection moindre que les langues régionales ou minoritaires (Extra, Gorter, 2007). Selon le rapport Eurydice (2019), si près de la moitié des États membres ont adopté des cadres avancés pour l'enseignement des langues des migrants, dans d'autres, ces politiques relèvent d'initiatives locales ou scolaires. Cette hétérogénéité souligne la persistance d'un modèle monolingue, de plus en plus mis sous pression par la diversité croissante liée à la mondialisation.

Paradoxalement, la promotion de certaines langues majoritaires au sein de l'UE — notamment l'anglais, l'allemand et le français, selon l'Eurobaromètre 386 (2012) — peut fragiliser l'équilibre linguistique promu par l'idéologie du multilinguisme. Le privilège accordé à certaines langues pourrait compromettre l'objectif d'égalité entre toutes les langues officielles de l'Union, remettant en question l'idéal « d'unité dans la diversité ».

Enfin, la question linguistique s'inscrit dans les enjeux plus larges liés à l'éducation des enfants issus de l'immigration. À travers l'étude du vocabulaire institutionnel utilisé dans les textes officiels européens, cette recherche vise à interroger l'évolution des termes encadrant la politique

éducative et linguistique à l'égard des enfants migrants et réfugiés, en examinant si ces termes ont évolué, stagné ou été redéfinis avec le temps.

2. Les textes officiels européens

Selon Gaudin (2003), le développement de la terminologie en tant que branche de la linguistique appliquée est intrinsèquement lié à l'évolution des politiques linguistiques adoptées par les communautés linguistiques bénéficiant d'un statut institutionnel. L'émergence de la terminologie dans le débat public signale, sinon une plus grande utilité sociale, du moins l'existence d'une charge symbolique plus forte et d'une inclusion dans le jeu démocratique. Il est intéressant de voir comment le sens des termes émerge et se nuance dans un texte politique, à travers un exemple : au lieu de « intégration linguistique », le terme « accompagnement linguistique » est utilisé. La problématique de l'expression « intégration linguistique des immigrés dans une société » touche deux aspects : les immigrés eux-mêmes, mais aussi les membres de la société d'accueil. Pour les premiers, la maîtrise d'une nouvelle langue peut être perçue soit comme un enrichissement de leur identité, soit comme une source de vulnérabilité. Cela peut devenir un processus ardu lorsqu'ils rencontrent des difficultés à s'exprimer, ou même ressentir une perte d'éléments constitutifs de leur propre identité.

Quant aux membres de la société d'accueil, la présence de nouvelles langues peut susciter des doutes, voire des craintes, concernant la préservation de leur identité nationale (Kiliari, 2009). En effet, pour les citoyens du pays d'accueil, la question de la préservation de l'identité nationale se pose, tandis que pour les immigrants, l'intégration est parfois perçue comme une tentative de ne pas se distinguer des autres locuteurs ou d'éviter d'utiliser publiquement les autres langues qu'ils connaissent, voire de les oublier. D'un autre côté, il existe une curiosité pour les langues inconnues, un désir d'apprendre des langues, une attitude positive envers les erreurs que les immigrants peuvent commettre en utilisant la nouvelle langue et une acceptation de l'utilisation d'autres langues en public. C'est là qu'intervient le Conseil de l'Europe (2014), qui considère que le terme « intégration linguistique » ne correspond ni aux besoins réels de la société

d'accueil, ni aux attentes des migrants eux-mêmes et à leurs droits. Ainsi, cette intégration est plutôt liée au concept de répertoire linguistique de chacun. Pour les migrants, cela signifie s'adapter au nouvel environnement de communication.

Comme le souligne Gaudin (2003) (Fig. 1), tous les problèmes soulevés sont inscrits à l'ordre du jour politique, puis une politique est élaborée pour les résoudre, des décisions sont prises et des actions publiques sont mises en œuvre en fonction des objectifs de la politique respective, ainsi que de l'évaluation des résultats. Cette évaluation conduit à des ajustements ou à l'activation d'un nouveau cycle, illustré par la figure 1, avec de nouvelles questions et de nouvelles approches à adopter au sein de la société et du système politique. Ce cycle de problématiques, de propositions et de solutions se reflète également dans les textes écrits, qu'ils soient scientifiques, politiques, ou promotionnels, dont certains sont institutionnels, et une partie d'entre eux sont les textes officiels des institutions.

Sur la base du cycle mentionné ci-dessus, nous avons décidé d'examiner l'évolution des termes clés liés à l'éducation des enfants issus de milieux de migrants ou de réfugiés. Cette problématique est à la fois internationale, européenne et nationale, où, au cours de la dernière décennie, le contexte scolaire se caractérise par une forte diversité linguistique et culturelle, façonnée par les enfants provenant de flux réguliers de migrants et de réfugiés.

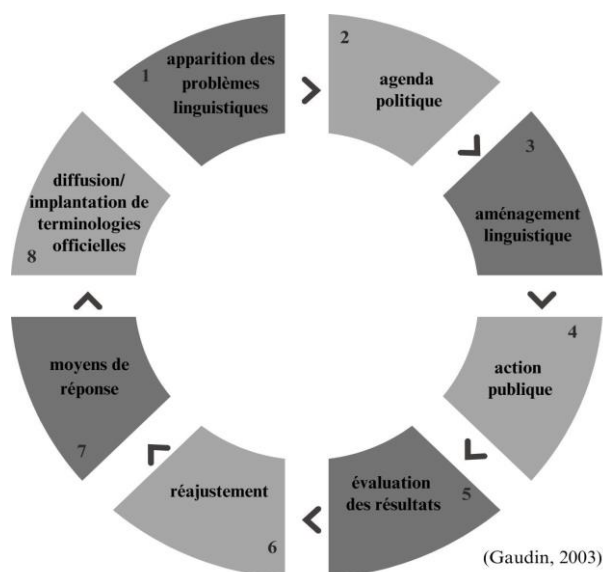


Figure 1. Le cycle de réajustement terminologique

Les textes officiels de l'Union européenne sont publiés au Journal officiel de l'Union européenne ou prennent la forme de recommandations de l'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe. Bien que tous les autres textes soient considérés comme institutionnels, ils n'ont aucune valeur juridique contraignante et sont généralement rédigés par des experts, responsables de leur contenu sans pour autant engager l'institution qui les publie (par exemple, le *Cadre européen commun de référence pour les langues*, le Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures). Ainsi, pour la présente étude nous avons décidé de nous limiter aux textes officiels rédigés d'abord en français avant d'être traduits en anglais, puis dans les autres langues. Cela permet de garantir une analyse précise et fidèle des termes employés, sans les distorsions potentielles dues aux processus de traduction. En se concentrant sur la version originale en français, nous pouvons également mieux comprendre les nuances et les intentions des rédacteurs. De plus, cette approche nous offre une perspective plus cohérente et directe sur les politiques linguistiques et éducatives formulées par les institutions européennes. Cette rigueur méthodologique est essentielle pour évaluer l'impact réel des terminologies utilisées sur le terrain éducatif et pour saisir pleinement les dynamiques en jeu dans l'accueil et l'intégration des enfants migrants et réfugiés.

3. La méthodologie

Dans le cadre de cette étude, une méthodologie rigoureusement structurée en plusieurs étapes successives a été élaborée afin de permettre une analyse exhaustive des textes officiels. Chaque étape de l'analyse a été conçue pour assurer la plus grande précision ainsi qu'une lecture approfondie et systématique des données. Ce qui suit constitue une présentation détaillée de cette méthodologie.

3.1. Le traitement initial des données textuelles à l'aide d'un logiciel de textométrie

La méthodologie repose sur l'analyse textométrique d'un corpus composé de 40 documents officiels européens publiés entre 1968 et 2021,

répertoriés dans la bibliographie, rédigés en français (recommandations parlementaires, résolutions du Conseil de l'Europe, cadres de référence linguistique). Un traitement préalable des données a permis d'identifier les termes-clés et leurs cooccurrences. Une analyse qualitative complémentaire a permis de catégoriser ces termes en contextes thématiques (éducation, inclusion, politique linguistique), facilitant ainsi une interprétation précise des évolutions observées.

L'extraction quantitative des données a permis d'analyser la fréquence des termes-clés, révélant l'usage récurrent de mots comme « migrants », « intégration » et « diversité », soulignant leur importance dans les textes officiels. La distribution des termes a mis en évidence leur présence dans différents segments des documents, indiquant ainsi les priorités institutionnelles. Par exemple, les termes relatifs aux « droits fondamentaux » apparaissent majoritairement dans les recommandations législatives, tandis que « inclusion linguistique » est davantage présent dans les textes éducatifs. L'analyse des cooccurrences lexicales a également révélé des associations récurrentes entre certains mots, notamment « langues » avec « compétences » et « inclusion », illustrant le lien direct entre les politiques linguistiques et éducatives.

L'approche qualitative a complété cette analyse par l'étude des réseaux lexicaux, mettant en évidence des regroupements sémantiques autour de concepts centraux comme « éducation » et « réfugiés ». Une étude diachronique a permis d'observer l'évolution des termes dans le temps, notamment le passage de l'usage dominant du mot « intégration » dans les années 1990 à celui de « inclusion » dans les années 2010, témoignant ainsi des transformations dans la perception et la formulation des politiques linguistiques et éducatives.

3.2. L'indexation et catégorisation des termes-clés

Une fois les données quantitatives collectées, une indexation approfondie a été effectuée afin d'organiser les termes de manière logique et exploitable. Les termes-clés ont été classifiés en fonction de leur contexte d'apparition et de leur importance thématique. Par exemple, la catégorie des « politiques éducatives » inclut des termes récurrents comme « accès à l'éducation », tandis que celle des « politiques linguistiques » met en avant

des expressions telles que « langues régionales et minoritaires ». Chaque catégorie a ensuite été subdivisée en sous-thèmes afin de permettre une analyse plus détaillée et précise.

L'étape suivante a consisté à contextualiser et enrichir les termes en étudiant leur usage spécifique dans les textes. L'analyse a révélé que certaines expressions, comme « cohésion sociale », peuvent être employées dans une perspective inclusive, mais également refléter des tensions sous-jacentes dans le discours institutionnel. Une attention particulière a été portée aux mots polysémiques, notamment « inclusion », dont le sens varie en fonction du cadre dans lequel il est utilisé, qu'il soit éducatif ou sociopolitique. Cette approche a permis de mieux comprendre les subtilités du langage institutionnel et d'affiner l'interprétation des politiques mises en place.

3.3. L'analyse contextuelle approfondie et interprétative

Une fois les termes indexés et catégorisés, une analyse qualitative approfondie a été menée afin de mieux comprendre leur rôle et leur impact dans les textes. L'exploration des relations contextuelles a permis d'identifier les liens entre les termes-clés. Par exemple, le mot « langues » apparaît fréquemment aux côtés de notions comme « multilinguisme » et « diversité culturelle », suggérant une approche visant à valoriser la diversité linguistique. Chaque terme a été replacé dans son champ lexical pour en dégager les implications sous-jacentes et les valeurs implicites véhiculées dans les discours institutionnels.

L'analyse a également mis en lumière des tendances émergentes, révélant des évolutions dans les priorités institutionnelles. Une transformation terminologique notable a été observée, avec un glissement progressif de l'usage du terme « intégration » vers celui de « accompagnement linguistique ». De plus, l'apparition récente de concepts comme « pluriculturalité » témoigne d'une volonté d'élargir la perspective des politiques éducatives en intégrant des dimensions sociales et culturelles plus complexes. Ces résultats soulignent l'adaptation constante du discours institutionnel face aux dynamiques sociopolitiques et éducatives contemporaines.

4. L'analyse du corpus des textes officiels

4.1. Les mots fréquents

Notre analyse des termes fréquents dans les textes officiels européens sur l'éducation des enfants migrants et réfugiés (Fig. 2) révèle plusieurs tendances significatives. Les termes les plus récurrents, par ordre décroissant, sont : « migrants », « migrations », « politiques », « Langue* », « intégration », « diversité », « l'éducation », « compétences », « formation », « droits », « travailleurs », « réfugiés », « Linguistique* », « société », « promouvoir », « femmes », « d'accueil », « programmes », « personnes », « développement » et « mesures ».

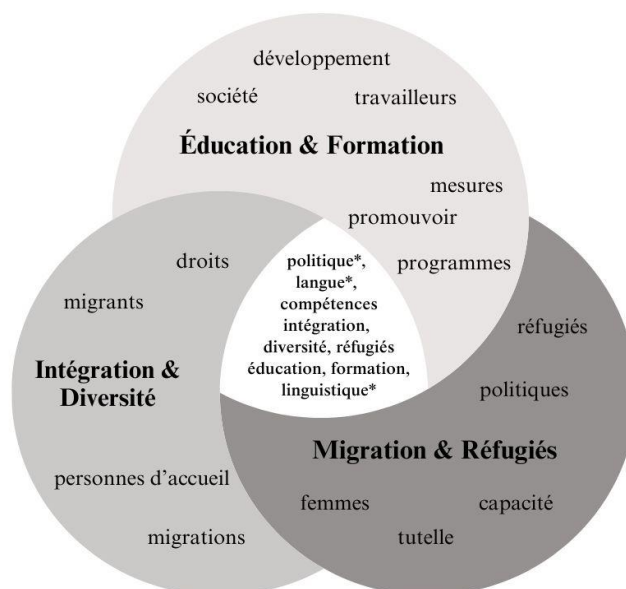


Figure 2. Les termes-clés de l'UE sur l'éducation des enfants migrants et réfugiés

Cette orientation confirme nos hypothèses initiales, qui incluaient explicitement « Politique* », « Langue* », « intégration », « diversité », « l'éducation », « compétences », « formation », « réfugiés » et « Linguistique* » (les mots accompagnés d'un astérisque renvoient à des termes qui apparaissent dans les documents officiels soit au singulier, soit au pluriel), et souligne une volonté institutionnelle d'encadrer juridiquement et socialement leur accueil afin de promouvoir une coexistence harmonieuse.

La prépondérance notable des termes « travailleurs » et « réfugiés » révèle toutefois une tension persistante dans les représentations des migrants. En effet, leur valorisation économique domine, au risque d'une instrumentalisation qui limite leur représentation à leur seule capacité productive. Cette approche, bien qu'elle souligne une reconnaissance importante du potentiel économique des migrants, pourrait contribuer à perpétuer des stéréotypes réducteurs et à minimiser les défis spécifiques qu'ils rencontrent, tels que les traumatismes, la séparation familiale ou la nécessité de reconstruire leur vie sociale et personnelle (Castles, Miller, 2009).

Par ailleurs, l'accent placé sur « intégration », « diversité » et « société » témoigne d'une acceptation croissante de la réalité multiculturelle européenne, et révèle un effort explicite pour promouvoir la tolérance et célébrer les différences culturelles comme un atout mutuel. Cependant, une lecture critique mettrait en lumière une ambiguïté sous-jacente à ces termes, soulignant parfois une tension entre inclusion effective et crainte implicite d'une perte d'identité culturelle majoritaire.

Enfin, la focalisation sur les concepts de « formation » et « compétences » reflète une volonté d'autonomiser et de valoriser les migrants et réfugiés en leur offrant les outils nécessaires à leur indépendance économique et sociale. Néanmoins, cette insistance pourrait aussi traduire une instrumentalisation sous-jacente, les réduisant à leur seule utilité économique plutôt que de reconnaître pleinement leur humanité et leurs besoins socio-psychologiques fondamentaux.

Ainsi, bien que l'usage de ces termes indique une prise de conscience institutionnelle réelle des enjeux liés aux migrations, il convient d'être vigilant face aux ambiguïtés que cette terminologie peut cacher, nécessitant une réflexion approfondie sur les représentations des migrants et réfugiés au-delà de leur simple dimension économique ou utilitaire.

4.2. La perspective diachronique et l'évolution des termes

L'analyse statistique du discours a révélé une stabilité remarquable dans l'utilisation de certains termes au fil du temps, ce qui indique une continuité des préoccupations et des priorités des institutions européennes en matière d'éducation des enfants migrants et réfugiés. Les termes tels que

« migrants », « enfants », « enseignement », « langues », « éducation », « formation », « réfugiés », « protection », « insertion », « inclusion » et « droits » ont été régulièrement employés dans les textes institutionnels, ce qui souligne leur importance persistante dans les politiques éducatives et linguistiques. Cette stabilité témoigne d'une reconnaissance continue de la nécessité de répondre aux besoins éducatifs spécifiques des enfants migrants et réfugiés. Elle reflète également l'engagement constant des institutions européennes à promouvoir des environnements éducatifs inclusifs et protecteurs, capables de favoriser l'insertion et l'inclusion de ces enfants. La présence récurrente de termes comme « protection », « insertion » et « inclusion » montre que les politiques ne se contentent pas d'offrir un accès à l'éducation, mais visent également à créer des conditions permettant à ces enfants de s'épanouir pleinement et de participer activement à la société.

En outre, l'utilisation continue de termes comme « langues » et « éducation » met en évidence l'importance accordée à la compétence linguistique et à l'apprentissage tout au long de la vie. Les enfants migrants et réfugiés sont souvent confrontés à des défis linguistiques importants, et les politiques éducatives cherchent à répondre à ces défis par des programmes de formation linguistique adaptés. Cela est crucial non seulement pour leur intégration scolaire, mais aussi pour leur inclusion sociale et leur future insertion professionnelle.

Le terme « droits » figure également parmi les termes les plus stables, ce qui souligne une préoccupation constante pour le respect et la promotion des droits des enfants migrants et réfugiés. Cela reflète une approche basée sur les droits de l'enfant, alignée avec les conventions internationales, telles que la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant. Les politiques éducatives européennes semblent donc s'inscrire dans une perspective de protection des droits humains, cherchant à garantir que tous les enfants, indépendamment de leur statut migratoire, aient accès à une éducation de qualité et à des opportunités égales.

Enfin, la constance dans l'apparition de ces termes au fil des décennies peut aussi indiquer une certaine inertie ou résistance au changement dans les discours institutionnels. Bien que cela puisse être vu comme une stabilité rassurante, il est également possible d'interpréter cela comme une difficulté

à innover ou à adapter les politiques en réponse aux nouvelles réalités migratoires et éducatives. Il serait intéressant de mener des recherches complémentaires pour évaluer dans quelle mesure cette stabilité terminologique correspond à des pratiques éducatives effectivement mises en œuvre et si celles-ci répondent aux besoins évolutifs des enfants migrants et réfugiés. En revanche, d'autres termes se voient évoluer. L'analyse des termes utilisés dans les textes officiels montre une évolution notable de la terminologie employée pour aborder les questions culturelles et éducatives dans le contexte de la diversité et de l'intégration. L'exemple le plus parlant est le suivant.

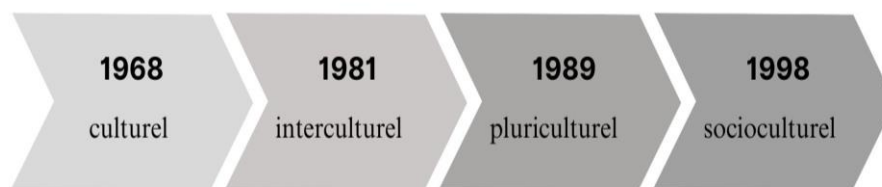


Figure 3. L'évolution du terme « culturel » dans les textes officiels

Cette progression terminologique reflète l'évolution des perspectives et des approches en matière de gestion de la diversité culturelle au sein des politiques éducatives européennes. L'évolution de la terminologie de « culturel » à « socioculturel » montre, entre autres, une reconnaissance croissante de la complexité et de la dynamique de la diversité culturelle. En passant de « culturel » à « interculturel », il y a une reconnaissance de l'importance des interactions et des échanges entre différentes cultures, favorisant le dialogue et la compréhension mutuelle. L'introduction des termes « pluriculturel » et « socioculturel » indique une approche plus inclusive ; « Pluriculturel » reflète la coexistence et l'interaction de multiples cultures, tandis que « socioculturel » intègre également les dimensions sociales et économiques, montrant une approche holistique et inclusive envers les défis de l'intégration. Ces changements terminologiques montrent que les politiques éducatives évoluent pour mieux répondre aux réalités migratoires et à la diversité croissante. Cela démontre une capacité d'adaptation des institutions européennes face aux défis posés par la diversité culturelle et sociale.

Cette évolution pourrait être vue comme un effort pour valoriser les contributions culturelles, sociales et économiques des migrants et réfugiés, en soulignant leur rôle dans l'enrichissement des sociétés d'accueil. Les termes plus élaborés comme « socioculturel » pourraient également refléter une prise de conscience des défis plus complexes et multi-dimensionnels de l'intégration, nécessitant des politiques plus nuancées et intégratives. L'évolution de ces termes peut également indiquer une volonté sincère des institutions européennes de créer des sociétés plus inclusives et dynamiques, reconnaissant non seulement les défis mais aussi les opportunités offertes par la diversité culturelle.

En somme, l'évolution de la terminologie utilisée dans les textes officiels européens, passant de « culturel » à « socioculturel », témoigne d'une adaptation progressive des politiques éducatives aux réalités de la diversité culturelle et aux besoins d'intégration des migrants et réfugiés. Cette évolution reflète la volonté de promouvoir des pratiques éducatives plus inclusives, tout en valorisant les apports culturels, sociaux et économiques des nouvelles populations au sein de l'Union Européenne.

4.3. Conditions de première apparition

La figure 4 représente le moment de la première apparition des termes est également révélateur des évolutions des politiques et des préoccupations au fil du temps :

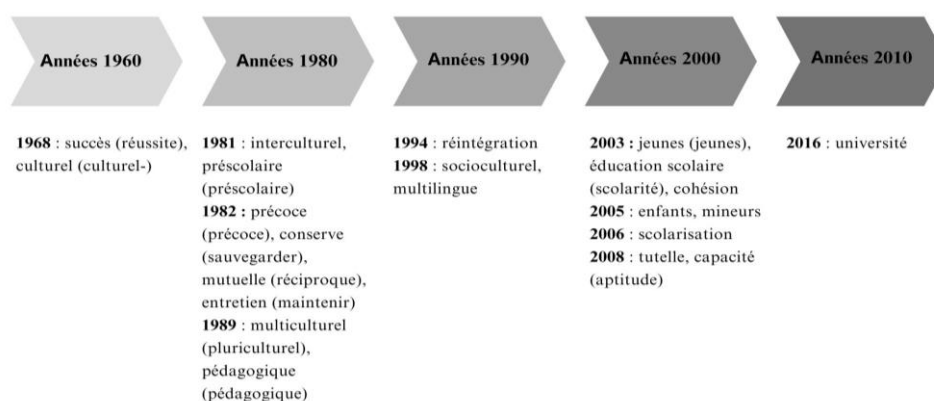


Figure 4. Évolution des termes et stratégies éducatives face à la migration

Les termes qui apparaissent pour la première fois à des moments clés montrent comment les préoccupations et les stratégies des institutions

évoluent en réponse aux changements sociaux et politiques. La dynamique créée illustre la complexité et l'adaptabilité des politiques éducatives face aux défis posés par la migration et la diversité culturelle. À titre indicatif, l'apparition des termes « interculturel » et « préscolaire » en 1981 marque une prise de conscience accrue de la nécessité d'intégrer les enfants migrants dès leur plus jeune âge, en favorisant des approches pédagogiques interculturelles. L'émergence des termes « multiculturel » et « pédagogique » en 1989 peut être liée à la reconnaissance de la diversité culturelle comme un atout éducatif et à l'importance de développer des méthodes pédagogiques adaptées à cette diversité. Ce changement survient peu après les grandes grèves étudiantes de 1986 et 1987, où la question de l'inclusion et de la diversité dans l'éducation a été largement discutée. De même, l'introduction de termes comme « socioculturel » et « multilingue » en 1998 reflète une compréhension plus approfondie des dynamiques culturelles et linguistiques au sein des environnements éducatifs. Ce développement correspond à l'adoption de la loi relative à la lutte contre les exclusions en 1998, qui visait à renforcer la solidarité nationale et à améliorer l'intégration des populations marginalisées.

L'apparition des termes « réintégration » en 1994 et « scolarisation » en 2006 montre une évolution vers des politiques plus inclusives visant à réintégrer les enfants migrants dans le système éducatif et à garantir leur accès à une éducation de qualité. En 1994, la France met en place des politiques spécifiques pour les enfants étrangers, suite à la montée des préoccupations sur l'intégration des migrants après la seconde moitié des années 1990, marquée par des débats sur l'immigration et l'identité nationale. En 2006, la loi pour l'égalité des chances met l'accent sur la scolarisation obligatoire pour tous les enfants, renforçant ainsi les initiatives inclusives.

L'introduction de termes comme « tutelle » et « capacité » en 2008 indique une attention accrue aux besoins spécifiques des enfants migrants, notamment en termes de soutien et de développement de leurs compétences. Cette période coïncide avec le début de la crise financière mondiale, où les inégalités sociales sont exacerbées, nécessitant des politiques ciblées pour les groupes vulnérables, y compris les enfants migrants.

Enfin, l'émergence du terme « université » en 2016 reflète peut-être une volonté d'assurer une continuité éducative pour les migrants, en leur permettant d'accéder à l'enseignement supérieur et de réaliser pleinement leur potentiel académique et professionnel. En 2016, la crise des réfugiés en Europe atteint son apogée, poussant les institutions à repenser l'inclusion des migrants dans tous les niveaux du système éducatif, y compris l'enseignement supérieur.

4.4. La puissance des verbes

L'analyse des verbes employés dans les textes institutionnels de 1968 à nos jours met en lumière les stratégies discursives adoptées par les institutions européennes pour faire face aux défis migratoires successifs. Alors que les termes nominaux dessinent un cadre thématique global, les verbes permettent de mieux comprendre l'évolution des intentions et actions politiques concrètes à travers les décennies (Fig. 5). Chaque groupe verbal révèle ainsi une orientation institutionnelle spécifique et une adaptation stratégique au contexte sociopolitique correspondant.

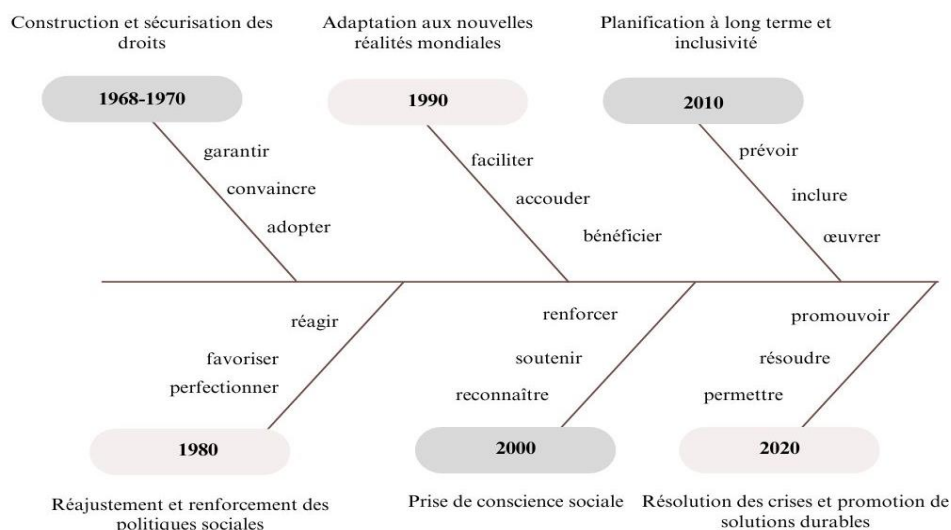


Figure 5. Évolution des termes et stratégies éducatives face à la migration

Dans une première période marquée par l'incertitude (années 1970-1980), l'usage des verbes « craindre », « garantir », « convaincre » traduit une volonté explicite de stabiliser une société en tension par une sécurisation juridique et un discours rassurant visant à dissiper les craintes.

Au cours de la période suivante, les verbes « favoriser », « faciliter », « accouder », « assurer », « soutenir » indiquent un glissement stratégique vers une approche plus active visant à établir des conditions pratiques favorisant l'équité et l'inclusion sociale, à travers un soutien explicite et une facilitation concrète des processus institutionnels.

Progressivement, face à des situations plus complexes et imprévues, une nouvelle dynamique apparaît avec l'émergence des verbes « adopter », « réagir », « inclure », « tisser », « relayer ». Ce choix lexical traduit une volonté institutionnelle de réagir rapidement et d'intégrer des perspectives multiples dans l'élaboration de politiques migratoires. Cette période signale aussi une importance croissante donnée à la coopération et au partage d'informations, symbolisée par le verbe « relayer ».

En parallèle, une volonté institutionnelle de perfectionnement systématique et continu apparaît clairement, avec l'introduction des verbes « perfectionner », « améliorer », « renforcer », « inclure », « tisser ». Ce groupe verbal souligne explicitement une stratégie visant à consolider les structures existantes, à les améliorer constamment, et à renforcer la cohésion sociale par la création de liens étroits entre différentes composantes de la société.

Par ailleurs, l'apparition isolée du verbe « bénéficier » met en évidence une approche pragmatique axée sur les avantages tangibles apportés aux citoyens, soulignant ainsi l'orientation vers des résultats concrets.

Le verbe « promouvoir » révèle quant à lui une stratégie de valorisation explicite de certaines valeurs ou initiatives jugées fondamentales par les institutions européennes, accentuant la dimension proactive de leur politique.

Les verbes « nécessiter » et « devoir de » apparaissent pour souligner la reconnaissance institutionnelle d'actions indispensables et urgentes à entreprendre face aux besoins émergents des populations migrantes et réfugiées, témoignant d'une prise de conscience accrue des impératifs politiques et sociaux. De même, l'émergence des verbes « perfectionner », « élaborer », « maintenir » indique une stratégie délibérée et continue d'affiner les politiques existantes tout en élaborant de nouvelles approches et en assurant la pérennisation des acquis précédents.

Le verbe « reconnaître » se singularise en soulignant une validation institutionnelle explicite des réalités sociales et des besoins spécifiques des diverses populations migrantes, accentuant ainsi la dimension inclusive et sensible aux enjeux sociaux des discours institutionnels.

Enfin, les verbes « maintenir », « véhiculer », « permettre », « résoudre », « prévoir », « œuvrer », « s’investir » dominent les discours les plus récents, signalant clairement une orientation stratégique à la fois proactive et prospective. Ces verbes traduisent une volonté institutionnelle affirmée de préserver les acquis (maintenir), diffuser des idées clés (véhiculer), garantir des opportunités (permettre), apporter des solutions concrètes (résoudre), anticiper les défis futurs (prévoir), engager pleinement les institutions dans l’action collective (œuvrer) et mobiliser activement toutes les parties prenantes (s’investir).

Ainsi, l’évolution complète de ces entrées lexicales verbales, analysée dans leur ensemble et individuellement, témoigne clairement de l’adaptation continue des stratégies discursives et politiques des institutions européennes aux défis migratoires changeants. Ce faisant, elles révèlent non seulement les préoccupations dominantes propres à chaque période, mais aussi les mécanismes d’action politique qui structurent les politiques migratoires européennes actuelles.

4.5. Les termes clés dans la Résolution 2097 de 2016

Un autre constat marquant concerne l’absence notable de termes appréciatifs ou valorisants associés aux enfants dans les textes officiels analysés. Le seul terme explicitement lié à la vulnérabilité est « vulnérable », qui apparaît une unique fois et uniquement associé aux femmes. Concernant les enfants ou mineurs, les documents institutionnels les lient principalement aux mots « famille » et « parents », et ce de manière restreinte (Fig. 6).

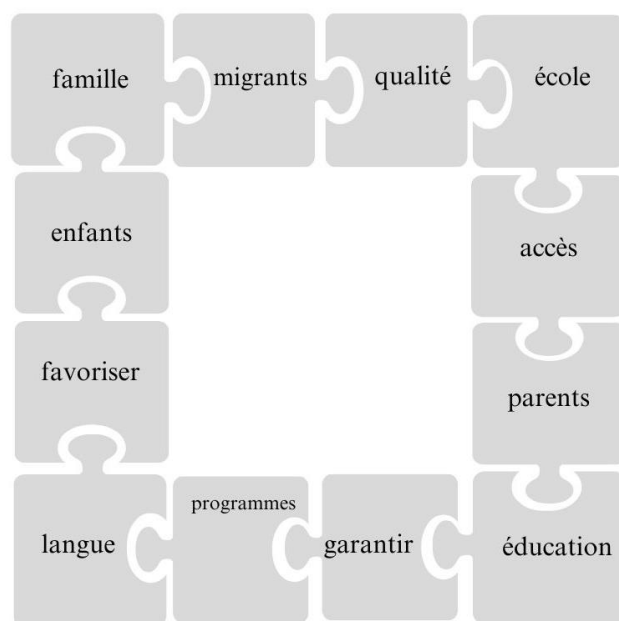


Figure 6. Les termes clés dans la Résolution 2097 de 2016

Cette absence de reconnaissance positive suggère que les politiques éducatives actuelles privilégient une approche centrée sur les besoins immédiats, la protection et la dépendance, plutôt que sur les capacités et contributions potentielles des enfants. En limitant les représentations à une logique de protection, ces textes risquent ainsi d'entretenir une perception passive des enfants, susceptible de réduire leurs opportunités de développement personnel, de participation active à la société, ainsi que leur estime personnelle. (Fig. 7)

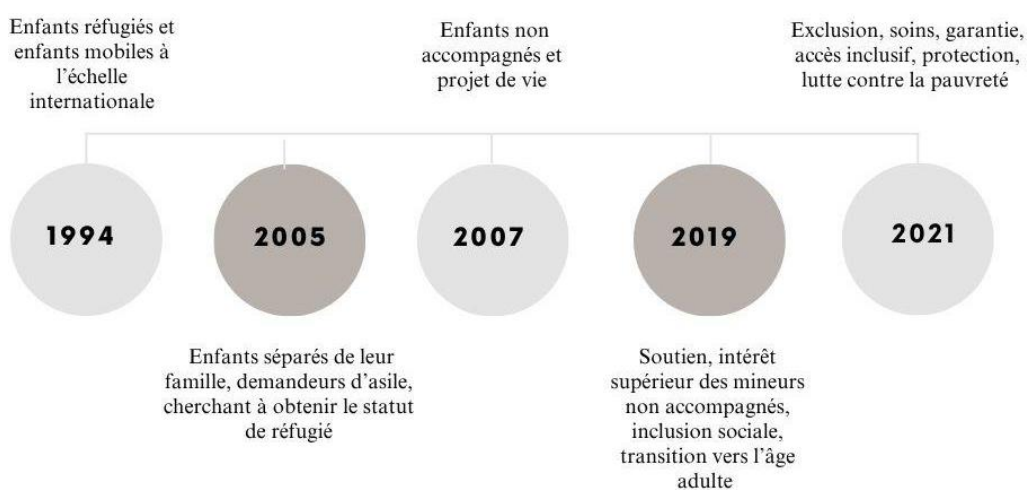


Figure 7. Évolution des termes concernant les enfants réfugiés

Face à cette absence notable, il serait pertinent d'intégrer davantage de termes explicitement valorisants dans les documents institutionnels, tels que « créatifs », « talentueux », « innovateurs », « résilients » ou encore « leaders ». Il conviendrait aussi d'insister davantage sur les réussites et les contributions positives des enfants migrants ou réfugiés afin de renforcer une image positive et active de ces jeunes dans la société. Cette approche valorisante devrait également se traduire concrètement dans les campagnes de sensibilisation et dans les programmes éducatifs et sociaux, en intégrant des activités artistiques, scientifiques, sportives et entrepreneuriales. L'objectif serait ainsi d'encourager la participation active des enfants à travers des conseils d'élèves, des projets participatifs, et d'autres formes d'initiatives où leur voix peut être entendue.

Par ailleurs, concernant spécifiquement les enfants réfugiés, une analyse diachronique des textes officiels montre une évolution significative du lexique utilisé. Dès leur première apparition en 1994 (« enfants réfugiés », « enfants mobiles à l'échelle internationale »), les termes mettent l'accent sur le déplacement forcé et la dimension internationale de leur mobilité, illustrant directement la gravité de leur situation due aux conflits ou troubles dans leur pays d'origine et la nécessité d'une protection spécifique.

En 2005, cette terminologie devient plus descriptive et nuancée, avec l'apparition de formulations comme « enfants séparés de leur famille », « demandeurs d'asile » et enfants « cherchant à obtenir le statut de réfugié », traduisant une meilleure reconnaissance des réalités spécifiques vécues par ces enfants réfugiés, allant de la séparation familiale aux démarches complexes liées à la quête de protection internationale. Des verbes comme « influencer » et « faciliter », associés à des termes comme « risques » et « assistance », illustrent aussi une prise de conscience accrue des besoins spécifiques d'aide, ainsi que des dangers auxquels ces enfants sont confrontés, tout en indiquant une volonté institutionnelle de faciliter leur intégration et leur sécurité.

À partir de 2007, une terminologie particulière est consacrée aux « enfants non accompagnés », introduisant explicitement le concept de « projet de vie », soulignant la nécessité de leur fournir des interventions

ciblées et un accompagnement spécifique, afin de garantir une stabilité à long terme pour ces jeunes privés de soutien familial.

En 2019, une orientation encore plus explicite apparaît, centrée désormais sur le « soutien », l'« intérêt supérieur des mineurs non accompagnés », l'« inclusion sociale », et leur « transition vers l'âge adulte ». Durant cette même période, des termes tels que « tutelle » et « commissaire » viennent renforcer explicitement la dimension juridique et institutionnelle du soutien offert à ces enfants, en insistant sur un encadrement social et légal précis, durable et adéquat.

Enfin, en 2021, la terminologie se veut nettement plus proactive et dynamique, avec des termes tels que « exclusion », « soins », « garantie », « accès inclusif », « protection » et « lutte contre la pauvreté ». Cette évolution souligne clairement la volonté institutionnelle de passer à des mesures concrètes et efficaces visant à prévenir l'exclusion sociale, à garantir leurs droits fondamentaux, à promouvoir activement leur accès à tous les services essentiels, tout en assurant leur protection contre la pauvreté et en prenant en compte leur bien-être dans une perspective large et inclusive.

Ainsi, cette évolution globale montre un changement progressif et précis du lexique institutionnel concernant les enfants réfugiés : d'une reconnaissance générale de leur statut et de leur déplacement forcé vers une prise en compte de plus en plus détaillée et adaptée de leurs besoins spécifiques. Ce changement révèle une prise de conscience institutionnelle croissante de la complexité des réalités vécues par ces jeunes et l'adaptation constante des politiques éducatives et sociales en réponse aux défis complexes auxquels ces enfants doivent faire face.

4.6. Tendances et prépondérances

L'analyse des documents officiels révèle plusieurs tendances importantes dans la prise en compte institutionnelle des enfants migrants. Une première tendance notable est la prépondérance du terme « travailleur » par rapport à « enfant » ou « mineur », illustrant une focalisation économique des politiques migratoires, au détriment d'une intégration éducative et sociale holistique des enfants.

Cette orientation économique se confirme dans certains documents parlementaires européens, où l'éducation est très peu mentionnée (seulement deux occurrences), et où des concepts clés tels que « enseignement », « diversité », « langues » ou « enfants » sont absents. Ainsi, l'éducation apparaît secondaire face à la logique de « attraction de compétences et de talents », reflétant une vision utilitariste qui marginalise les aspects fondamentaux d'une intégration culturelle et linguistique inclusive.

À l'inverse, une approche plus sensible et compréhensive apparaît clairement dans les documents issus d'organisations internationales (UNESCO, OCDE, ONU) ou sans caractère juridique contraignant. Ces derniers utilisent des notions telles que « résilience », « orientation scolaire de qualité », « orientation professionnelle », « formation linguistique ciblée » ou encore « déracinement ». Ces termes traduisent une reconnaissance fine des réalités éducatives, émotionnelles et psychologiques spécifiques des enfants réfugiés, et une vision plus complète de leurs besoins.

Par ailleurs, une évolution terminologique significative se dessine autour des enfants réfugiés. On passe progressivement d'une terminologie générale à une différenciation précise entre « enfants réfugiés », « enfants séparés de leur famille », « enfants non accompagnés », « demandeurs d'asile », ou enfants « cherchant à obtenir le statut de réfugié ». Cette précision accrue permet des politiques éducatives mieux ciblées, adaptées aux réalités diverses de ces groupes.

Enfin, depuis 2007, une transition nette s'opère : les discours institutionnels, initialement centrés sur les « risques » et la « sécurité » immédiate, évoluent vers une préoccupation plus proactive pour l'« avenir », la « transition vers l'âge adulte », le « développement personnel » et l'« inclusion sociale ». Ce glissement traduit une prise de conscience institutionnelle accrue des défis à long terme que rencontreront ces enfants, ainsi qu'une volonté affirmée de les préparer concrètement à leur autonomie et à leur intégration durable dans la société d'accueil.

Conclusion

L'étude menée met en évidence plusieurs points essentiels sur l'évolution des politiques et des terminologies liées à l'éducation des enfants issus de l'immigration. Tout d'abord, il est évident que le champ de recherche est vaste et complexe, et les résultats présentés ici ne constituent qu'un échantillon des données disponibles. Une analyse plus approfondie, incluant les prises de position et les productions scientifiques publiées sous les auspices d'organisations internationales, pourrait révéler des conclusions encore plus riches et nuancées. Ces publications, qui précèdent souvent les textes officiels, offrent des perspectives précieuses, et leur comparaison avec les documents institutionnels serait particulièrement éclairante. Notre hypothèse initiale concernant le développement des conditions associées à l'éducation des enfants immigrés est confirmée en partie. Les résultats montrent une évolution des termes et des conditions, reflétant les besoins changeants et les défis contemporains.

Cependant, cette hypothèse n'est pas entièrement validée. En ce qui concerne certaines conditions anticipées, en raison de notre approche initiale basée sur des productions scientifiques et des textes institutionnels, plutôt que sur les documents officiels. Il est également évident que la méthodologie et les politiques en matière d'éducation sont étroitement liées, tant au niveau européen qu'au niveau national. Les formations des enseignants, les classes d'accueil, les sections spécifiques pour les primo-arrivants, ainsi que les discussions sur l'inclusion et l'interculturalité démontrent une anticipation et des efforts concertés pour harmoniser le discours avec la pratique.

Ces initiatives visent à mettre en œuvre les principes annoncés et à assurer une intégration réussie des enfants immigrés dans le système éducatif. En somme, cette étude souligne l'importance d'une approche holistique et proactive pour l'éducation des enfants immigrés. Les politiques éducatives évoluent clairement pour mieux répondre aux besoins de ces enfants, mais il est crucial de continuer à aligner les discours politiques avec les pratiques éducatives sur le terrain. Il sera essentiel de poursuivre l'exploration et la comparaison des différentes sources de données, y compris les productions scientifiques, afin d'obtenir une compréhension

plus complète et nuancée des enjeux et des meilleures pratiques dans ce domaine.

Ainsi, le développement des conditions et des termes dans les textes institutionnels témoigne d'une volonté d'adaptation et d'amélioration constante. La reconnaissance des besoins spécifiques des enfants réfugiés et migrants, l'accent mis sur leur bien-être émotionnel et leur avenir, ainsi que les efforts pour garantir leur inclusion sociale et éducative montrent une évolution positive des politiques. Cette progression doit être soutenue par une recherche continue et une mise en œuvre pratique cohérente pour réellement répondre aux défis contemporains et assurer une éducation équitable pour tous les enfants, indépendamment de leur origine.

Bibliographie

Beacco, J.-C., Byram, M. 2007. *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Beacco, J.-C., Cherkaoui Messin, K. 2010. « Les politiques linguistiques européennes et la gestion de la diversité des langues en France ». *Langue française*, n°167 (3), p. 95-111.

Calvet, L.-J. 1987. *La guerre des langues et les politiques linguistiques*. Paris: Payot.

Christiansen, P.V. 2006. « Language policy in the European Union. European/English/Elite/Equal/Esperanto Union? ». *Language Problems & Language Planning*, 30 (1), p. 21-44.

Christodoulou, A. 2009. Intercultural communication and semiotic analysis in the materials of a foreign language. In: *Actes du 44th Linguistics Colloquium « Globalization, Intercultural Communication and Language »*, 9-12 septembre. Allemagne : Peter Lang.

Commission européenne. 2008. *Multilingualism: an Asset for Europe and a Shared Commitment*, COM. Bruxelles : Commission européenne.

Commission européenne. 2017. *Communication on an Action Plan for the Integration of Third Country Nationals*, COM (2016) 377. Bruxelles : Commission européenne.

Conseil de l'Europe. 1992. *Charte européenne des langues régionales ou minoritaires*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Conseil de l'Europe. 2018. *Enfants et adolescents issus de l'immigration : intégration et éducation*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Conseil de l'Europe, C. 2014. *L'intégration linguistique des migrants adultes : d'un pays à l'autre, d'une langue à l'autre*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Eloy, J.-M. 1997. « Aménagement ou « politique » linguistique ? ». *Mots. Les langages du politique*, n° 52, p. 7-22.

European Commission/EACEA/Eurydice. 2019. *Integrating Students from Migrant Backgrounds into Schools in Europe: National Policies and Measures*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Parliament. 2016. *Language Policy*.

Extra, G., Gorter, D. 2007. *Multilingual Europe: Facts and Policies*. Berlin: Mouton de Gruyter.

Gaitán, L., Pechtelidis, Y., Tomás, C., Fernandes, N. 2020. *La vie des enfants en Europe du Sud : défis et risques contemporains*. Cheltenham : Edward Elgar.

Gaudin, F. 2003. Terminologie et politique linguistique. In : F. Gaudin, *Socioterminologie : une approche sociolinguistique de la terminologie*. In : James, A., James, A. (éd.) 2008. *Enfance européenne : cultures, politique et enfance en Europe*. Bruxelles : De Boeck Supérieur, Dordrecht : Springer, p. 173-204.

Károly, A. 2008. Language Policy in the European Union. *Eger Journal of English Studies*, VIII, p. 125-141.

Kiliari, A. 2005. Πολυγλωσσία και γλωσσική εκπαίδευση. Μια κοινωνιογλωσσική προσέγγιση. Θεσσαλονίκη : Εκδόσεις Βάνιας.

Kiliari, A. 2009. Language practice in Greece. *European Journal of Language Policy*. 1 (1), p. 21-28.

Little, D. 2010. *Intégration linguistique et éducative des enfants et adolescents issus de l'immigration*. Document d'orientation. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Schuster, K., Witkowski, D. 2007. Langue du pays : politique, politique et identité. *Publication à l'ère de l'information*.

Tokatlidou, V. 2004. Πολυγλωσσία, ευρωπαϊκή γλωσσική πολιτική και ελεύθερη διακίνηση. In : V. Dendrinos, V. Mitsikopoulou (éd.), *Πολιτικές γλωσσικού πλουραλισμού και ξενόγλωσση εκπαίδευση στην Ευρώπη*, p. 135-152. Athènes : Μεταίχμιο.

Annexe

Corpus des textes analysés répertoriés par ordre chronologique

Recommandation (UE) 2021/1004 du Conseil du 14 juin 2021 établissant une garantie européenne pour l'enfance.

CM_Rec (2019) 11 and Explanatory Memorandum_Guardianship_FR.

Recommandation CM/Rec (2019) 11 du Comité des Ministres et exposé des motifs.

Recommandation CM/Rec (2019) 4 du Comité des Ministres aux États membres sur l'aide aux jeunes réfugiés en transition vers l'âge adulte.

Résolution 2204 (2018) pour protéger les enfants touchés par des conflits armés.

Résolution 2159 (2017) pour protéger les femmes et les filles réfugiées de la violence fondée sur le genre.

Résolution 2176 (2017) concernant l'intégration des réfugiés en période de fortes pressions : enseignements à tirer de l'expérience récente et exemples de bonnes pratiques.

Résolution 2097 (2016) concernant l'accès à l'école et à l'éducation pour tous les enfants.

Résolution 2124 (2016) concernant les réseaux éducatifs et culturels des communautés de migrants et des diasporas.

Résolution 2136 (2016) pour harmoniser la protection des mineurs non accompagnés en Europe.

Recommandation 2056 (2014) concernant les alternatives au placement en rétention d'enfants migrants

Résolution 1996 (2014) relative aux enfants migrants : quels droits à 18 ans ?

Résolution 1810 (2011) concernant les problèmes liés à l'arrivée, au séjour et au retour d'enfants non accompagnés en Europe.

Recommandation No. R (2008) 4 concernant la promotion de l'intégration des enfants de migrants ou issus de l'immigration.

Recommandation CM/Rec (2007) 9 du Comité des Ministres aux États membres sur les projets de vie en faveur des mineurs migrants non accompagnés.

Recommandation No. R (2007) 9 concernant les projets de vie en faveur des mineurs migrants non accompagnés.

Recommandation 194 (2006) concernant l'accès des migrants aux droits sociaux : le rôle des pouvoirs locaux et régionaux.

Recommandation de politique générale N° 10 pour lutter contre le racisme et la discrimination raciale dans et à travers l'éducation scolaire.

Résolution 1509 (2006) concernant les droits fondamentaux des migrants irréguliers.

Résolution 218 (2006) concernant l'accès des migrants aux droits sociaux : le rôle des pouvoirs locaux et régionaux.

Recommandation No. R 1703 (2005) concernant la protection et l'assistance pour les enfants séparés demandeurs d'asile.

Recommandation 153 (2004) pour « Un pacte pour l'intégration et la participation des personnes issues de l'immigration dans les villes et régions d'Europe ».

Résolution 181 (2004) pour « Un pacte pour l'intégration et la participation des personnes issues de l'immigration dans les villes et régions d'Europe ».

Recommandation No. R (2003) 1596 concernant la situation des jeunes migrants en Europe.

Recommandation No. R (2000) 15 concernant la sécurité de résidence des immigrés de longue durée.

Recommandation No. R (98) 6 concernant les langues vivantes.

Charte sociale européenne (révisée) ECT 163 (3.V.1996).

Recommandation 1237 (1994) concernant la situation des demandeurs d'asile déboutés.

Recommandation connexe concernant l'application aux enfants réfugiés et autres enfants internationalement déplacés.

Recommandation 1093 (1989) concernant l'éducation des enfants de migrants.

Recommandation No. R (84) 18 concernant la formation des enseignants à une éducation pour la compréhension interculturelle, notamment dans un contexte de migration.

Recommandation No. R (82) 18 concernant les langues vivantes.

Résolution 129 (1982) concernant l'éducation des enfants des travailleurs migrants.

Recommandation 915 (1981) concernant la situation des travailleurs migrants dans les pays d'accueil.

Convention européenne relative au statut juridique du travailleur migrant ECT 093 (24.XI.1977).

Recommandation 786 (1976) relative à l'éducation et au développement culturel des migrants.

Résolution 85 (1976) relative aux mesures à prendre en faveur des travailleurs migrants en matière de logement, scolarisation des enfants, droits civiques et politiques.

Résolution (70) 35 relative à la scolarisation des enfants des travailleurs migrants.

Résolution 62 (1968) concernant l'établissement des travailleurs migrants dans les collectivités locales étrangères.

Résolution 18 (1968) relative à l'enseignement des langues aux travailleurs migrants.



© *Synergies Sud-Est européen*, n° 6, Année 2025.

Revue du GERFLINT.

ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42722517z>

Bibliothèque nationale de France - Novembre 2025 -

Éléments sous droits d'auteur. Politique éditoriale consultable sur le site :

<https://gerflint.fr/>

<https://gerflint.fr/synergies-sud-est-europeen>

