

BIJLAGEN BIJ HET RAPPORT

Welk recht op onderwijs voor kinderen in precair verblijf?

Een analyse van de situatie van kinderen zonder
wettig verblijfsstatuut of met een precair
verblijfsstatuut in het lager onderwijs in België

Een onderzoek uitgevoerd door het Centrum voor Migratie en Interculturele Studies (UA); le Groupe Interfacultaire de Recherche sur la Socialisation, l'Éducation et la Formation (GIRSEF, UCL); de UNICEF Chair in Children's Rights (faculteit Rechten, UA); het Instituut voor Onderwijs en Informatiewetenschappen (UA)

op vraag van het Centrum voor Gelijkheid van Kansen en Racismebestrijding en het Steunpunt tot bestrijding van armoede, bestaansonzekerheid en sociale uitsluiting

in het kader van de Actie ter ondersteuning van de strategische prioriteiten van de Federale Overheidsdienst Wetenschapsbeleid.

Maart 2010



INHOUD

I. De kwantitatieve vragenlijst.	2
II. De kwalitatieve case studies.	8
1. School 1 in de Franse Gemeenschap: een school in het centrum van Brussel.	8
2. School 2 in de Franse Gemeenschap: een school in een landelijke omgeving in Wallonië.	44
3. School 3 in de Franse Gemeenschap: een school in een grote Waalse stad.	78
4. School 4 in de Vlaamse Gemeenschap: een school in een grote stad in West-Vlaanderen.	99
5. School 5 in de Vlaamse Gemeenschap: een school in een klein dorp in West-Vlaanderen.	114
6. School 6 in de Vlaamse Gemeenschap: een school in een grote stad in Antwerpen.	125

I. De kwantitatieve vragenlijst.

I. OVER UW LAGERE SCHOOL

I.1. Welk onderwijstype biedt uw school aan?

Gewoon lager onderwijs Buitengewoon lager onderwijs

I.2. Hoeveel leerkrachten zijn er momenteel werkzaam op uw lagere school?

Aantal leerkrachten in het lager onderwijs:

II. OVER UW LEERLINGEN IN HET LAGER ONDERWIJS

II.1. Hoeveel leerlingen telde uw lagere school op 1 februari 2009?

Totaal aantal leerlingen in het lager onderwijs op 1/2/2009:

II.1.a. Hoeveel onder hen zijn ingeschreven zonder opgave van een rijksregisternummer?

Aantal leerlingen ingeschreven in het lager onderwijs zonder opgave van een rijksregisternummer op 1/2/2009:

II.1.b. Hoeveel onder hen hadden niet de Belgische nationaliteit?

Aantal leerlingen ingeschreven in het lager onderwijs die niet de Belgische nationaliteit hadden op 1/2/2009:

II.2. Over de leerlingen ingeschreven in het lager onderwijs die niet de Belgische nationaliteit hadden op 1 februari 2009: *(in het bijgevoegd document vindt u verduidelijkingen van de verschillende verblijfsstaties)*

II.2.a. Hoeveel onder hen hebben volgens u een vast verblijfsstatuut in België?

Aantal leerlingen ingeschreven in het lager onderwijs die niet de Belgische nationaliteit hadden op 1/2/2009 en die een vast verblijfsstatuut hebben in België:

II.2.b. Hoeveel onder hen hebben volgens u een precair verblijfsstatuut in België?

Aantal leerlingen ingeschreven in het lager onderwijs die niet de Belgische nationaliteit hadden op 1/2/2009 en die een precair verblijfsstatuut hebben in België:

II.2.c. Hoeveel onder hen hebben volgens u geen vast verblijfsstatuut in België?

Aantal leerlingen ingeschreven in het lager onderwijs die niet de Belgische nationaliteit hadden op 1/2/2009 en die geen vast verblijfsstatuut hebben in België:

De vragen onder delen III, IV, V, VI en VII hebben enkel betrekking op de leerlingen ingeschreven in het lager onderwijs op 1 februari 2009 die niet de Belgische nationaliteit EN geen vast verblijfsstatuut in België hebben (zoals aangegeven bij vraag II.2.c). Wanneer we het over deze kinderen hebben, zullen we de term "kinderen/leerlingen zonder papieren" gebruiken.

III. OVER UW LEERLINGEN ZONDER PAPIEREN

Over de leerlingen zonder papieren die uw lagere school telde op 1 februari 2009 (zoals aangegeven bij vraag II.2.c):

III.1. Is hun aantal gestegen of gedaald in vergelijking met vorig schooljaar?

hun aantal is gestegen

Aantal (bij benadering) leerlingen zonder papieren meer sinds vorig jaar:

hun aantal is gedaald

Aantal (bij benadering) leerlingen zonder papieren minder sinds vorig jaar:

hun aantal is gelijk gebleven

III.2. Hoeveel onder hen verblijven volgens u

a. minder dan 1 jaar ononderbroken in België? :

b. meer dan 1 jaar ononderbroken in België? :

III.3. Hoeveel onder hen

a. worden opgevangen in een open opvangcentrum:

b. worden opgevangen in een particuliere woning:

Op het einde van de vragenlijst vindt u verduidelijkingen over de opvangstructuren.

III.4. Kunt u bij benadering aangeven hoeveel van uw leerlingen zonder papieren volgens u tot volgende leeftijd hebben:

a. tussen 6 en 8 jaar:

b. tussen 8 en 10 jaar:

c. tussen 10 en 12 jaar:

d. ouder dan 12 jaar:

III.5. Kunt u bij benadering aangeven hoeveel van uw leerlingen zonder papieren zich volgens u in de volgende begeleidingssituatie bevinden:

a. begeleid door beide ouders in België:

b. begeleid door 1 ouder in België:

c. begeleid door iemand anders dan de ouders in België:

d. niet begeleid (door de ouders of een andere persoon) in België:

III.6 Kunt u bij benadering aangeven hoeveel van uw leerlingen zonder papieren zich volgens u in de volgende situatie bevinden wat betreft hun verblijf:

a. in een lopende regularisatieprocedure:

b. uitgedeelde asielzoekers (die **geen andere** verblijfsprocedure hangende hebben):

c. in irregulier verblijf (die **geen enkel** verblijfsprocedure hangende hebben):

Op het einde van de vragenlijst vindt u verduidelijkingen van de verschillende verblijfsituaties.

III.7. Kunt u in oplopende volgorde het aantal kinderen zonder papieren rangschikken die afkomstig zijn van een bepaald land/regio door in het vierkantje voor elke categorie een cijfer van 0 tot 10 aan te geven, waarbij 0= categorie die geen leerlingen zonder papieren telt. Twee of meer categorieën kunnen eenzelfde cijfer krijgen, wat betekent dat ze ongeveer eenzelfde aantal leerlingen zonder papieren tellen.

- Aantal leerlingen zonder papieren afkomstig van Zuid-Amerika
- Aantal leerlingen zonder papieren afkomstig van Midden-Amerika
- Aantal leerlingen zonder papieren afkomstig van Noord-Amerika
- Aantal leerlingen zonder papieren afkomstig van Oceanië
- Aantal leerlingen zonder papieren afkomstig van Azië
- Aantal leerlingen zonder papieren afkomstig van Noord-Afrika
- Aantal leerlingen zonder papieren afkomstig van Zwart-Afrika
- Aantal leerlingen zonder papieren afkomstig van het Midden-Oosten
- Aantal leerlingen zonder papieren afkomstig van een Europees land buiten de E.E.R.
- Aantal leerlingen zonder papieren afkomstig van een Europees land binnen de E.E.R.
- Aantal leerlingen zonder papieren afkomstig van een kandidaat lidstaat van de EU

Op het einde van de vragenlijst vindt u verduidelijkingen over de verschillende landen en regio's.

IV. HET JURIDISCH KADER BETREFFENDE DE SCHOLARISATIE VAN KINDEREN ZONDER PAPIEREN

IV.1. In welke mate bent u op de hoogte van het Belgische juridisch kader betreffende de scholarisatie van kinderen zonder papieren?

- heel goed
- goed
- matig
- slecht
- heel slecht

IV.1.a. Indien u heel goed of goed op de hoogte bent, hoe heeft u zich hierover geïnformeerd?

IV.2. Over welke juridische aspecten betreffende de scholarisatie van kinderen zonder papieren had u graag meer informatie gewenst? (*meerdere antwoorden mogelijk*)

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> leerrecht | <input type="checkbox"/> inschrijvingsrecht |
| <input type="checkbox"/> schoolverzekeringen | <input type="checkbox"/> repatriëring van leerlingen |
| <input type="checkbox"/> leerplicht | <input type="checkbox"/> subsidiëring van scholen |
| <input type="checkbox"/> schoolreizen | <input type="checkbox"/> schooltoelagen |
| <input type="checkbox"/> toegang tot gezondheidszorg | |
| <input type="checkbox"/> andere juridische aspecten waar u graag meer informatie over wenst: | |

V. OBSTAKELS VOOR DE SCHOLARISATIE VAN LEERLINGEN ZONDER PAPIEREN

V.1. Volgens uw ervaring, welke obstakels ervaren kinderen zonder papieren bij hun inschrijving aan een lagere school?

V.2. Welke moeilijkheden ondervindt uw school bij het schoollopen van kinderen zonder papieren in het lager onderwijs?

V.3. Welke belemmeringen verhinderen een optimale doorstroming van uw leerlingen zonder papieren in het lager onderwijs naar het secundair onderwijs?

V.4. Wordt uw lagere school geconfronteerd met het fenomeen van "schoolhopping": het betreft leerlingen zonder papieren die regelmatig van school veranderen, bijvoorbeeld om te vermijden dat ze opgespoord worden, of omdat ze hun schoolrekeningen niet kunnen betalen?

Nee

Ja V.4.a. Indien ja, in welke mate?:

VI. EIGEN INITIATIEVEN VOOR DE SCHOLARISATIE VAN LEERLINGEN ZONDER PAPIEREN

VI.1. Ontplooit uw school eigen initiatieven om de toeleiding van kinderen zonder papieren naar uw lagere school te bevorderen?

Nee

Ja VI.1.a. Indien ja, welke?:

VI.1.b. Hoe verloopt de financiering ervan?:

VI.2. Ontplooit uw school eigen initiatieven om het volgen van onderwijs door leerlingen zonder papieren in het lager onderwijs te bevorderen?

Nee

Ja VI.2.a. Indien ja, welke?:

VI.2.b. Hoe verloopt de financiering ervan?:

VI.3. Ontplooit uw school eigen initiatieven om de doorstroming van leerlingen zonder papieren van het lager onderwijs naar het secundair onderwijs te bevorderen?

Nee

Ja VI.3.a. Indien ja, welke?:

VI.3.b. Hoe verloopt de financiering ervan?:

VII. BELEIDSOMKADERING VAN DE SCHOLARISATIE VAN LEERLINGEN ZONDER PAPIEREN

VII.1. Volstaan de maatregelen in het kader van het onderwijsvoorrangsbeleid voor uw leerlingen zonder papieren in het lager onderwijs?

Ja

Nee

VII.1.a. Indien nee, waarom niet?:

VII.2. Volstaan de maatregelen in het kader van het onthaalbeleid voor uw leerlingen zonder papieren in het lager onderwijs?

Ja

Nee

VII.2.a. Indien nee, waarom niet?:

VII.3. Volstaan de maatregelen in het kader van het non-discriminatiebeleid voor uw leerlingen zonder papieren in het lager onderwijs?

Ja

Nee

VII.3.a. Indien nee, waarom niet?:

VII.4. Welk en hoeveel zorgpersoneel (bvb zorgleerkrachten, GOK-leerkrachten, brugfiguren, taakleerkrachten, vertrouwenspersonen, ...) is werkzaam op uw lagere school?

Type + aantal:

VII.4.a. Kan uw zorgpersoneel voldoen aan de noden van uw leerlingen zonder papieren in het lager onderwijs?

Ja

Nee

VII.4.b. Indien nee, waarom niet?:

Verduidelijking bij vraag III.3. over de opvangstructuren

Gedurende de eerste fase van hun asielprocedure verblijven asielzoekers eerst in een collectieve opvangstructuur (een open opvangcentrum). Daarna kunnen ze doorstromen naar een individuele opvangstructuur (een particuliere woning). Asielzoekers zijn niet verplicht om in een opvangstructuur te verblijven, maar het overgrote deel doet dit wel.

De open opvangcentra worden beheerd door **Fedasil (federale opvangcentra), het Belgische Rode Kruis** en **de socialistische mutualiteiten in Erezée**.

Voor **de particuliere woningen** zorgen enerzijds de **ocmw's met lokale opvanginitiatieven (LOI)**, en anderzijds **de ngo-partners Vluchtelingenwerk Vlaanderen en Ciré**.

Verduidelijking bij vraag III.6. over de verschillende verblijfssituaties

Kinderen zonder papieren in een lopende regularisatieprocedure

Minderjarige vreemdelingen die geen geldige documenten hebben om in België te verblijven en die een aanvraag tot regularisatie hebben ingediend. In afwachting blijven ze illegaal in België aanwezig.

Kinderen zonder papieren in een situatie van uitgeprocedeerde asielzoeker

Minderjarige vreemdelingen die legaal België zijn binnengekomen en een asielaanvraag hebben ingediend, maar een definitieve negatieve uitspraak hebben gekregen en daardoor hun geldig verblijfsstatuut verloren zijn. Ze verblijven dus niet langer regelmatig in België en krijgen het bevel om het grondgebied te verlaten, maar geven er geen gevolg aan. Deze categorie omvat enkel de kinderen zonder papieren in een situatie van uitgeprocedeerde asielzoeker die **geen andere** verblijfsprocedure hangende hebben.

Kinderen zonder papieren in irregulier verblijf

Minderjarige vreemdelingen die zonder papieren of ten hoogste met een toeristenvisum België zijn binnengekomen en (na afloop van de geldigheidstermijn van het visum) zonder geldige verblijfspapieren in België verblijven zonder ooit een aanvraag voor een verblijfsvergunning te hebben gedaan. Deze categorie omvat enkel de kinderen zonder papieren in irregulier verblijf die **geen enkele** verblijfsprocedure hangende hebben.

Verduidelijking bij vraag III.7. over de verschillende landen en regio's

Landen in Azië: Afghanistan, Bangladesh, Bhutan, Brunei, Cambodja, China, Filippijnen, India, Indonesië, Japan, Kazachstan, Kirgizië, Koerdistan, Laos, Maldiven, Maleisië, Mongolië, Myanmar, Nagorno Karabach, Nepal, Noord-Korea, Oezbekistan, Oost-Timor, Pakistan, Singapore, Sri Lanka, Tadzjikistan, Taiwan, Thailand, Tibet, Turkmenistan, Turkse Republiek Noord-Cyprus, Vietnam, Zuid-Korea, Zuid-Ossetië

Landen in Noord-Afrika: Marokko, Algerije, Tunesië, Libië, Egypte

Landen in het Midden-Oosten: Bahrein, Irak, Iran, Israël, Jemen, Jordanië, Koeweit, Libanon, Oman, Palestijnse Autoriteit, Qatar, Saoedi-Arabië, Syrië, Verenigde Arabische Emiraten

Europese landen buiten de E.E.R. (=Europese Economische Ruimte): Albanië, Andorra, Armenië, Azerbeidzjan, Bosnië Herzegovina, Georgië, Kosovo, Moldavië, Monaco, Montenegro, Oekraïne, Rusland, San Marino, Servië, Vaticaanstad, Wit-Rusland, Zwitserland

Europese landen binnen de E.E.R. (=Europese Economische Ruimte): België, Bulgarije, Cyprus, Denemarken, Duitsland, Estland, Finland, Frankrijk, Griekenland, Hongarije, Ierland, Italië, IJsland, Letland, Liechtenstein, Luxemburg, Litouwen, Malta, Nederland, Noorwegen, Oostenrijk, Polen, Portugal, Roemenië, Slovenië, Slowakije, Spanje, de Tsjechische Republiek, het Verenigd Koninkrijk, Zweden.

Kandidaat-lidstaten van de Europese Unie: Kroatië, Turkije, Voormalige Joegoslavische Republiek Macedonië

II. De kwalitatieve case studies.

1. School 1 in de Franse Gemeenschap: een school in het centrum van Brussel.

1. Histoire et construction d'une « expertise » spécifique.

1.1. Histoire et contexte de l'école.

a) Un contexte favorable : une commune dynamique dans l'accueil de la diversité culturelle.

L'école étudiée est un établissement du réseau libre subventionné, initié au XIX^{ème} siècle par une congrégation religieuse engagée auprès des populations défavorisées. Cette tradition d'accueil scolaire de publics précaires s'est traduite par une politique d'ouverture aux populations migrantes installées dans le quartier depuis la période de l'après-guerre. En effet, la proximité d'une grande gare internationale et les caractéristiques du tissu urbain et industriel environnant ont entraîné l'implantation de « vagues migratoires » successives sur son territoire. Ainsi, après une population Polonaise significative, puis provenant des pays du Sud de l'Europe (Italie, Portugal et Espagne) dans les années 50, les années 70 ont vu arriver une importante communauté maghrébine (en particulier Marocaine). La population scolaire de l'établissement a toujours maintenu une politique d'ouverture aux populations migrantes, et son évolution reflète ces « vagues migratoires successives » : ainsi, selon leur âge et l'époque de leur arrivée dans l'école, les institutrices évoquent leur début avec des classes « à large majorité espagnole, avec juste quelques Italiens et quelques Belges » (années 60) ou « quasi exclusivement Marocaine ; à une époque, j'avais bien 99% de Marocains dans ma classe, on était devenus quasi une implantation Marocaine hein ! » (années 80). La seconde moitié du XIX^è est caractérisée par une importante paupérisation de la zone, liée au déclin industriel. Une politique de rénovation urbaine ambitieuse et volontariste est en place depuis les années 90 mais n'a pas réussi à enrayer totalement le processus de ghettoïsation urbaine. Cependant, les intervenants que nous avons rencontrés tout comme l'équipe éducative parlent d'une commune « mobilisée » et « progressiste », jouissant d'un réseau dense d'associations multiples et de ressources publiques mises à disposition pour rencontrer les objectifs d'intégration et de cohésion sociale. La mise en place d'une ZEP (« Zone d'Éducation Prioritaire ») dans les années 80 semble avoir été un élément cristallisateur de cette dynamique à part, dont l'école étudiée a été un acteur significatif.

b) Des dynamiques migratoires en transformation qui affectent la population de l'école.

Les institutrices et le Directeur qualifient le public des années 60 à 85 comme un public de « migrants *primo arrivants mais relativement stables* » : les gens s'implantaient durablement dans le quartier, dans la perspective d'un séjour définitif. Dans les représentations des institutrices plus anciennes, la problématique des « sans-

papiers » était peu saillante : « *On n'entendait pas tellement parler de ce genre de problèmes (des papiers), ou alors on le cachait. J'avais l'impression que tout le monde était là à titre définitif, ...* » (G., institutrice). Cette stabilité des migrants permettait une prise en charge scolaire continue des enfants, sur toute la durée du primaire. Cette situation avait également permis la mise en place d'un certain nombre d'outils pédagogiques appropriés, une dynamique de sensibilisation de l'équipe à certains groupes migrants, etc.

Les années 90 voient s'accélérer le départ de ces « anciens migrants » (en particulier des ressortissants d'origine Marocaine), qui quittent l'école pour se diriger vers des zones plus favorisées ou moins stigmatisées de la ville. Les années 95-2000 sont marquées par l'arrivée de « nouvelles migrations », qui renvoient à au moins deux types de logiques migratoires différentes: d'une part, une « *nouvelle migration économique* » articulée aux appels de l'économie parallèle (travail en noir) dans un contexte globalisation et de fermeture des frontières européennes. Ces migrations sont décrites comme plus hétérogènes sur le plan des origines nationales (diversification importante, arrivée de ressortissants d'Amérique Latine (Equateur, Brésil...) et plus instables, en raison de l'irrégularité qui les caractérise souvent. Parallèlement à ces nouvelles migrations économiques, arrivée de vagues de réfugiés et demandeurs d'asiles (Pays de l'Est, Kosovo, pays d'Afrique des Grands lacs...) qui obtiennent ou non le statut de réfugié. L'école est donc confrontée massivement à la *problématique de l'exil*. Le public de l'école reflète cette hétérogénéité culturelle croissante (explosion des nationalités d'origine), et l'équipe fait état d'une plus grande visibilité de la problématique de l'exil (migrations irrégulières) et à une forte précarité de ces populations. L'équipe souligne la nouveauté de la situation et son manque de préparation à faire face à ces nouvelles problématiques liées à l'exil (vécu traumatique de guerres, d'exil...).

Dir : « *Nous, on voyait arriver des gosses amochés style rwandais qui avait vu leur mère ou leur père assassiné, style kosovar complètement mutique parce qu'il avait été pris dans des bombardements, etc... et on avait ce problème-là : c'était tellement insoluble que ces enfants restaient sur le côté ; les institutrices ne savaient pas, n'avaient pas la possibilité de les aider.*

Enfin, en raison des caractéristiques structurelles de ces nouvelles migrations (statut précaire, migrations multiples où la Belgique n'est qu'une étape, etc.) et des modifications du tissu urbain (qui semble moins accueillant à une installation durable), les intervenants parlent de migrations « tournantes », « à flux tendus ». Les nouveaux migrants arrivent dans le quartier comme dans une « zone de transit », mais n'y restent pas, car sont appelés à s'installer ailleurs dès que leur situation le leur permet. Le quartier est présenté par certains intervenants comme une sorte de plaque tournante dans l'installation de populations irrégulières, que les nouveaux arrivants « squattent » par nécessité ou opportunisme (pour « se protéger » des contrôles de l'Etat dans un tissu urbain multiculturel et ouvert, tissé de réseaux communautaires et associatifs d'accueils etc.) mais cherchent à quitter au plus vite. C'est dans ce contexte récent qu'est rendue plus visible la composante d'irrégularité du public (*problématique des » Sans-Papiers »*).

Cette instabilité se répercute fortement sur la population scolaire : certains des interviewés parlent même d'une école « de transit » caractérisée par un fort turn over du public et même des enseignants.

1.2. Une expertise à renouveler.

L'établissement retenu peut dès lors être qualifié d' « école experte » dans l'accueil des enfants issus de l'immigration depuis plusieurs décennies. Son inscription active dans la ZEP locale en témoigne, ainsi que sa tradition d'ouverture à la diversité culturelle et d'innovation pédagogique. Cependant, une partie des « routines » acquises par l'équipe dans le cadre de l'accueil des migrations plus anciennes semblent tombées en désuétude face à la nouvelle donne (anciens relais communautaires et associatifs dans le quartier plus nécessairement pertinents, expertise acquise sur telle communauté migrante moins utile...). Comme le pointe le Directeur : « *Ce qu'on avait pu développer comme expertise sur un certain nombre de phénomènes culturels ne vaut plus aujourd'hui (par ex la particularité musulmane du quartier); les immigrés changent, leur réalité change* ». Après une phase de déstabilisation de l'équipe (les enseignants évoquent un certain désarroi face aux problématiques de l'exil par rapport auxquelles « on n'était pas préparés »), l'établissement a choisi de « s'adapter » en mobilisant de nouveaux moyens. Comme le dit une des psychologues en lien avec l'établissement : « *Il a fallu penser avec l'école à comment les accueillir, ces enfants qui venaient de partout* ». Dans cette ligne, l'ouverture d'une Classe Passerelle en 2001 a contribué à condenser de nouvelles ressources (financières, pédagogiques, psychologiques...), positionnant du même coup l'école dans le paysage local comme « école pour primo-arrivants » (et par extension, pour enfants arrivés sans titre de séjour légal). Cette transformation de l'école ne s'opère cependant pas sans coût et difficultés : le Directeur évoque un « contexte dur pour enseigner », des « enseignants qui craquent, sont en *burn out* ou en congé de maladie... » (turn-over, burn-out, usure professionnelle...). Cette adaptation n'a donc pas été évidente et reste difficile : « *On n'est plus, plus du tout dans les mêmes réflexions qu'il y a 8 ans ! Mais c'est difficile pour une équipe, parce qu'ils ont toute une histoire qui a précédé ça et toute une série de fonctionnements etc., qu'il faut à un moment donné pouvoir relire avec d'autres grilles. Ce n'est pas évident !...* » (Psy)

Pour reconstruire une nouvelle expertise, l'école a dû répondre à plusieurs nouveaux enjeux spécifiques :

- *Apprendre à faire face adéquatement aux « traumatismes de l'exil »* : les enseignantes comme les psychologues scolaires font état de nombreux cas d'enfants « primo-arrivants » (parmi lesquels un nombre significatif d'enfants sans titre de séjour légal) fortement affectés par une histoire personnelle et familiale douloureuse (enfants « mutiques », refusant de travailler, de jouer le jeu scolaire, enfants révoltés développant des comportements violents...). S'adapter à ces situations a signifié, pour l'équipe scolaire, accorder une place significative au travail des psychologues (CPMS et associés) afin d'offrir un suivi personnalisé à ces enfants, mais aussi introduire dans la gestion des groupes classes un certain nombre d'activités permettant à ces enfants en souffrance de prendre une place dans le groupe, en mettant à leur disposition des outils pour apprendre à s'exprimer, entrer en relation avec leurs pairs, être reconnus dans leur histoire singulière, etc. Notons que ceci n'a

pas été sans difficultés (résistances de certains enseignants, moins ouverts à ces pratiques « peu scolaires » etc.).

- *Apprendre à gérer l'instabilité ou la mobilité des élèves* : dans le contexte des « nouvelles migrations » décrit ci-dessus, l'école est de plus en plus confrontée à des enfants qui ne font que « passer » par l'école (quelques mois, un an, deux ans...), et surtout dans des délais largement imprévisibles, ce qui rend extrêmement difficile l'organisation de l'enseignement et du suivi des élèves. *Dir* « *Maintenant, les flux sont tellement tendus que les enfants restent chez nous un an, deux ans et puis boum partis quoi* ». Cette situation a des conséquences d'ordre organisationnel (gestion des classes, gestion des arrivées et départs en cours d'année) ou pédagogique (cf. infra).

- *Repenser la pédagogie pour gérer l'hétérogénéité très importante des niveaux scolaires*. Pour faire face à des classes à la fois très hétérogènes et à la composition instable, les enseignants ont dû modifier leur approche pédagogique et cibler des contenus d'apprentissage « de base », « transférables » (cf. infra chapitre sur l'adaptation pédagogique) ; par ailleurs, l'établissement a choisi de rentrer résolument dans les optiques pédagogiques prônées en CFB depuis une dizaine d'années (pédagogie par cycles, approches différenciées, dispositifs organisés de remédiation individuelle (cf. infra). Ces pratiques pédagogiques sont présentées par le Directeur comme le moyen de poursuivre le projet pédagogique « d'accueil de ces enfants », dans la mesure où elles permettent à l'équipe de « s'adapter aux besoins des enfants », de « partir des enfants » (Instit M) et « d'utiliser ce qu'il y a de mieux en eux », ... (Dir). Autrement dit, une pédagogie flexible, différenciée, adaptative, a permis de répondre aux nouveaux besoins des enfants « primo » et sans titre de séjour légal.

- *Mobiliser des ressources internes et externes* : Face à l'obsolescence d'une partie des ressources anciennes, l'équipe a dû identifier et mobiliser de nouvelles ressources. À l'externe, cela a signifié l'identification de nouvelles sources de financement ; à l'interne, il a fallu « renforcer le travail d'équipe », en particulier en ce qui concerne la prise en charge des enfants « sans papiers », qui n'ont pas systématiquement accès aux ressources externes disponibles dans les services publics. Comme le dit une psychologue attachée à l'accueil des primo-arrivants : « *On a dû renforcer le travail d'équipe, surtout depuis qu'on a justement des sans-papiers qui sont euh... Pour lesquels effectivement les ressources sont difficiles à l'extérieur. Parce qu'au fond, il faut pouvoir compter du coup sur nos forces euh, nos forces vives, comme on ne trouve pas à l'extérieur... Il faut essayer de trouver des personnes ressources ailleurs, comme on peut, essayer de faire que ces familles aient accès quand même* » .

1.3. Positionnement de l'établissement sur le « quasi marché » scolaire.

En raison de son histoire et de son ancrage géographique et idéologique, l'école occupe donc une « niche éducative » particulière que l'on pourrait qualifier d'école vouée à l'accueil des populations migrantes (en particulier « primo-migrantes »). Cette ligne, assumée depuis toujours, et revendiquée positivement par la direction, s'est trouvée renforcée à l'ouverture de la Classe Passerelle, en 2001. L'école fait partie des 12 écoles primaires avec Classe Passerelle et est identifiée comme telle par les réseaux associatifs et communautaires qui accueillent les primo-arrivants, ainsi que par les autres établissements primaires de la zone (et plus largement, même, à Bruxelles), ce qui fait qu'elle accueille de plus en plus d'élèves primo arrivants et ce, tout au long de l'année. Il ne s'agit que très rarement d'enfants en provenance du

Centre d'accueil pour Réfugiés (« Petit Château »), dirigés vers une autre école du centre-ville. L'établissement doit régulièrement faire face à des pressions de son PO qui l'enjoint à « plus de mixité » mais la Direction « tient bon » et persiste dans son projet « d'accueil ».

On pourrait qualifier l'école de « proactive » dans cette niche éducative particulière, mais de « passive » en termes d'ouverture aux populations scolaires (elle accueille « tous ceux qui arrive, sans distinction »), ce qui la rend du coup vulnérable aux aléas des évolutions de la population du quartier.

Cette position (niche) particulière s'inscrit au cœur de dynamiques d'interdépendance compétitive entre écoles de la zone voire, plus largement, de la ville :

- Une dynamique de « push-pull » qui fait converger le public-cible vers l'école: d'une part, l'école étudiée se présente comme « spécialisée » et outillée, et attire donc le public-cible (facteur « pull »). Elle est aussi identifiée comme telle par les acteurs clés (associatif, réseaux communautaires...) qui « poussent » vers elle le public cible. D'autre part, les autres écoles primaires qui reçoivent des demandes d'inscription d'enfants sans titre de séjour légal et plus largement de primo arrivants, refusent plus fréquemment de les inscrire (surtout si c'est en cours d'année scolaire) et les lui envoient - faute de moyens appropriés pour les accueillir, ou parce qu'elles refusent justement de se positionner comme écoles d'accueil par rapport à ce public vécu comme « stigmatisant ». Comme le dit le Directeur, ce n'est « *pas parce qu'ils refusent par principe, c'est juste que le contrat n'a pas eu lieu parce qu'ils n'ont pas de place ; donc ils débarquent chez moi parce que c'est un peu, comment dire, le dernier recours. Les parents, ils cherchent d'abord une école fondamentale près de chez eux, mais ces écoles là ne prennent plus après le 15 janvier, alors ils vont un peu plus loin mais se rendent compte que là non plus c'est pas facile, alors on se renseigne auprès des ASBL et des associations, des écoles de devoir...des associations de premier contact sur le terrain qui donnent des adresses d'écoles avec une Classe passerelle* ». (Dir).

- Ces interdépendances sont également liées à des mécanismes de financement et aux politiques de recrutement scolaire des établissements. Le subventionnement des élèves sans titre de séjour légal est certes assuré, mais comme pour les autres, ces enfants ne peuvent plus être comptabilisés après le 15 janvier. Un certain nombre d'écoles de la ville (ou en tout cas, des communes avoisinantes situées dans la même zone (à forte composante migratoire) semblent prêtes à accueillir des enfants du public cible, mais parfois davantage dans une logique de survie (s'assurer un nombre d'élèves suffisant pour fonctionner) et sans nécessairement disposer des réponses pédagogiques adaptées. Comme le dénonce le Directeur : « *Ces écoles me disent, en réunion, « mais nous aussi on a beaucoup de primo-arrivants ! » ; oui, effectivement. Et ils les prennent jusqu'à saturation. Mais ils n'ont pas de stratégie, pas de pédagogie particulière par rapport à ça, mais ils les prennent parce que ça leur fait du nombre d'élèves : ça leur fait de l'emploi et une belle structure-classe.* » Par ailleurs, par définition, les élèves sans titre de séjour légal arrivent souvent en cours d'année. Dès lors, après le comptage du 15 janvier, c'est vers des écoles « à classe passerelle » ou désignées comme « spécialistes » - qu'ils sont dirigés en masse, avec des effets assez négatifs pour les écoles concernées, qui doivent faire face à une augmentation constante de leur population, et ce tout au long de l'année. Les écoles en position plus favorable inciteraient même les familles à s'inscrire d'abord dans l'école « à CLAP », les

enjoignent à revenir chez eux l'année suivante, une fois le travail de rescolarisation et de remise à niveau effectué : « *Si je ne les prends pas, ils sont à la rue, hein ! Parce qu'il n'y a aucune école qui les prend : on n'en veut plus parce qu'ils ne sont plus subventionnables, après le 15 janvie, ils ne comptent plus. Et le fait d'avoir une classe passerelle m'oblige à les prendre. (...) Les autres écoles les prennent, oui, jusqu'à saturation. (...) : ça leur fait de l'emploi et une belle structure-classe, etc. Et ça marche comme cela jusqu'au moment où il y a la limite, donc jusqu'au 15 janvier. Au 15 janvier ces enfants ne comptent plus. Et maintenant cela devient presque systématique, j'entends dire ces directeurs « allez à Ste Marie, il y a une classe passerelle, votre enfant pourra y apprendre le français. Mais au premier septembre, vous revenez. » Alors que la classe passerelle c'est ou 6 mois ou un an. Alors je la trouve bonne !* »

- *In fine*, ces mécanismes d'interdépendance compétitive entre écoles conduisent à maintenir l'établissement dans une position particulière, puisqu'il se retrouve confiné dans une position d'école de « première ligne » ou de « transit », occupant un créneau particulier - l'accueil constant des primo-arrivants - et parvenant difficilement à développer une action pédagogique à moyen terme. La notion d'école « de transit » est d'ailleurs largement partagée par l'équipe éducative, qui vit cette situation comme peu propice à un travail pédagogique de longue haleine, dans la mesure ces primo-arrivants risquent fort de s'envoler vers d'autres établissements moins stigmatisés, une fois réalisé le travail d'accueil et de re-scolarisation de base. Comme en témoigne cette institutrice, ici, c'est « ... une école de transit. Les enfants viennent, les enfants repartent. » Plusieurs institutrices font état d'élèves qui ont « tout simplement changé d'école », une fois acquises les bases du français ou une fois la famille mieux installée dans une dynamique de régularisation et/ou d'insertion sociale (M. : « *Il y a des enfants qui arrivent ici en tant que primo, et une fois qu'ils ont appris le français, boum, ils changent d'école (...); et nous on est là « d'accord ! » (rires) « Tout va bien, on leur apprend et une fois que c'est bon, hop salut ! » ; ou encore I : « les enfants sont là un an, deux ans, et puis ils quittent, une fois que les familles commencent à s'installer un peu mieux, elles vont dans le haut de la commune, et les enfants changent d'école »).*

Cette position/niche particulière entraîne un certain nombre d'effets pervers :

- D'abord, la situation est relativement mal vécue par les enseignants, dont les propos dénotent un *sentiment d'instrumentalisation* et de réduction à une mission de « *dégrossissage* » ou de « *sale boulot* », dont ils ne perçoivent que rarement les bénéfices relationnels ou pédagogiques. Quant au Directeur, s'il tente de présenter la position particulière de son établissement de façon positive (école assumant fièrement son choix en termes de mixité sociale, et acceptant de fonctionner comme un « lieu de transit » qui prépare socialement et pédagogiquement les enfants (et leurs familles) à « *entrer dans la société belge* »), il laisse toutefois entrapercevoir une certaine ambivalence à ce sujet (en dénonçant notamment l'attitude des autres écoles de la zone).

- L'équipe éducative fait état d'une fragilité accrue, qui se marque par la recrudescence du stress au travail, de l'absentéisme, du turn-over. Comme le dit cette psychologue : « *On dit toujours que les travailleurs finissent par ressembler à leur public ; ici, on accueille une population qui transite, ben, les insists transitent aussi ! Ce n'est pas un hasard... ; t'es avec des enfants précarisés, ben souvent le personnel est précarisé aussi, c'est*

des contrats à l'année quasiment... Il y a une discontinuité de plus en plus forte dans l'équipe... ; »

- Du côté des familles et des élèves, la scolarisation dans ce type d'établissement n'est pas non plus sans conséquences négatives.

Renforcement des logiques de ghettoisation et/ou de communautarisation : Les enseignants signalent notamment un effet de concentration d'élèves et de familles en grande précarité, en grande difficulté (effet « ghetto ») ; le regroupement d'un certain nombre d'élèves issus de la même communauté conduit parfois à la constitution de « mini-bandes » d'élèves qui font bloc, dans une logique de solidarité et de rassurance, ce qui peut avoir des effets négatifs sur l'apprentissage de la langue d'accueil.

Problèmes de mobilité et difficulté d'insertion locale : en raison de ce rôle particulier dans le quasi-marché scolaire, l'école est amenée à accueillir des élèves venant parfois de relativement loin dans la ville, ce qui comporte certains désagréments pour les familles en termes de mobilité, et ne leur permet pas d'utiliser l'école comme tremplin d'une intégration réussie dans leur quartier.

Un niveau scolaire stigmatisé sur le marché scolaire (notion de « casier scolaire ») : l'équipe témoigne des difficultés que rencontrent les élèves formés chez eux à faire reconnaître la qualité de leur acquis scolaires dans d'autres établissements plus « réputés ». Des élèves qualifiés de « bons » voire de « très motivés » dans notre établissement cible se sont vus contraints de doubler au moment de gagner un établissement bien positionné sur le marché scolaire. Dir : « *J'ai eu un gamin brésilien, arrivé en deuxième, au bout de deux ans il parlait parfaitement bien le français, il était le meilleur de sa classe. Et bien, il a été s'inscrire à St X., et là on lui a fait redoubler sa cinquième. Alors que ce collègue, qui est pourtant de mon entité, de mon réseau, s'il m'avait passé un petit coup de fil, j'aurais pu lui dire que cet enfant était totalement à flot et qu'il n'était pas nécessaire de le faire redoubler. Mais comme c'est un Brésilien, comme il vient des « bas quartiers » de S. (la commune), il est tout à fait normal qu'il redouble ; sans penser à interroger l'enfant et regarder son bulletin ! Et même mon bulletin serait considéré de toute façon comme un bulletin de complaisance.. »*

De même, obtenir son CEB dans l'école cible ne semble pas toujours interprété ailleurs comme le signe de compétences scolaires fiables, et des enfants se retrouveraient alors « trop vite » orientés vers la filière technique ou qualifiante.

2. Politique (discours et projet) de l'établissement par rapport au public-cible.

2.1. Les enjeux de la catégorisation : définition/représentation des enfants sans papiers.

Il faut souligner d'emblée que la présence d'enfants « sans titre de séjour légal » ne semble pas faire l'objet d'une perception très claire de la part du corps enseignant, voire reste étrangement peu visible. Alors que le directeur annonce en entretien que « presque 25 % de la promotion actuelle sont illégaux » et que la psychologue rattachée à l'école fait état d'une augmentation significative des enfants sans papiers au cours des 4 ou 5 dernières années, en lien avec les transformations des dynamiques migratoires du quartier et plus largement à Bruxelles, la perception de

L'équipe enseignante est tout autre. Certaines institutrices nient la présence de ce type d'élèves, ou reconnaissent ne pas être au courant du statut de séjour des enfants et de leurs familles. Telle institutrice se dit « peu concernée » par le projet de recherche : « si je pense à mes élèves, je n'en vois pas. Ou alors ce serait une surprise, si on me disait « tel enfant n'est pas en séjour définitif », ben je serais la première étonnée, parce que je ne vois pas qui serait en séjour provisoire ici ». Plusieurs raisons peuvent expliquer cette éviction de la catégorie « sans papiers » ou de la question du statut de séjour au sein de l'espace scolaire. Tout d'abord, l'équipe enseignante mobilise avant tout des catégories scolaires pour décrire son public. Les notions d'élèves « *primo-arrivants* », qui font l'objet d'une définition précise et de mesures cibles en communauté française (cf. les classes passerelles) est la plus fréquemment mobilisée dans cette école qui dispose d'une CLAP. A l'interne, certaines institutrices parlent également d'enfants « passerelles » (élèves qui ont à un moment donné de leur carrière scolaire, fait un passage en CLAP). Plus fondamentalement, on assiste même à un rejet d'une catégorisation à partir du statut de séjour légal, perçu comme « non-pertinent » du point de vue de l'enseignement. Telle institutrice insiste sur le fait que pour elle : M : « catégorie avec ou sans papier, ça ne change pas grand-chose ; ce qui m'intéresse c'est la scolarité, et ça ça dépend du suivi des parents, surtout ». Ou encore, Gr : « J'en ai probablement eu, mais ça n'a pas dû me poser des problèmes, puisque je ne m'en rappelle pas »... L'enjeu de cette « invisibilisation » est en partie éthique, puisqu'il s'agit d'éviter la stigmatisation des enfants « illégaux » au sein de sa classe (« ce n'est pas un sujet à aller mettre sur la place publique, je pense. Je pense que ça susciterait d'autres problèmes au niveau des enfants ». Cet argument renvoie également à une conception égalitariste de la justice scolaire, visant le traitement égal de chaque élève, quelles que soient son appartenance sociale, culturelle ou son statut (Gr : « L'objectif pédagogique est le même pour tous. L'institutrice, si elle sait ça, ça ne devrait lui faire ni chaud ni froid ») Plus rares sont les témoignages d'enseignantes qui disent souhaiter être mieux informées sur le statut de séjour de leurs élèves, pensant pouvoir ainsi développer une action pédagogique plus ciblée et plus appropriée en tenant compte du vécu de l'exil. En outre, les enseignants ne distinguent qu'imparfaitement les différents statuts de séjour possibles au sein du public-cible. Ils distinguent ainsi entre les personnes arrivées en Belgique par « regroupement familial » (éventuellement irrégulièrement) ; les « demandeurs d'asile et réfugiés politiques » ; les enfants de familles « en demande de régularisation » ou en attente (situation la plus fréquente) ou encore la notion de MENA (qui semble assez « visible » sur le terrain, sans doute en raison de son caractère humainement « dramatique » , comme en témoignent certains récits d'enfants arrivés seuls, poussés par une famille restée au pays, et jetés dans une réalité inconnue).

2.2. Perception de l'impact du statut de séjour précaire ou irrégulier sur la scolarisation.

a) En termes d'accès à l'école.

L'effet positif du droit. Pour l'équipe éducative et le directeur, la réglementation en vigueur en Communauté française a évolué positivement en inscrivant dans la loi le droit à l'éducation de tous les enfants, indépendamment de leur statut de séjour. Les enfants sans titre de séjour légal ou en cours de régularisation ont donc clairement

accès à l'école, et ce message, d'après les acteurs, est bel et bien « passé » auprès des familles et des communautés migrantes. L'école serait parvenue à se forger une image de lieu sécurisé, où les enfants sont protégés et où les familles peuvent se rendre en confiance, sans crainte d'être dénoncées à la police par exemple. Comme le dit le Directeur : « *Des freins, non, je suis catégorique, par rapport à la Communauté française, c'est vrai, avec les années maintenant on se rend bien compte que ce n'est plus un frein. Structurellement ça ne l'est plus, tout est offert...* ». La question de l'accès, de l'inscription scolaire ne serait donc plus un problème. Instit : « *Par rapport à l'inscription, qu'ils aient un statut incertain ou non, ça change rien déjà du point de vue de l'accueil* ». Autrement dit, il y a eu un « effet de la loi » : l'information est passée et a entraîné progressivement un changement dans les comportements des familles : celles-ci, de moins en moins méfiantes par rapport à l'institution scolaire, ne restent plus « *des semaines ou des mois avant d'oser envoyer leur enfant à l'école ; maintenant, l'enfant débarque parfois trois jours après son arrivée en Belgique !* ». Ceci est largement salué par l'équipe. Ajoutons que, d'après les acteurs de terrain, les « communautés migrantes » et les « réseaux d'accueil » ont joué un rôle essentiel de médiation et de diffusion de l'information auprès des nouveaux arrivants, permettant ainsi à cet « effet de la loi » d'être effectif. Comme le souligne le directeur : « *L'illégal qui vient maintenant est généralement accueilli par une communauté qui est déjà sur place, et qui est solidaire : les émigrés d'un ou deux avant, qui savent, qui connaissent les filières, qui savent comment faire pour s'inscrire, tout cela aide. Le Brésilien ou l'Equatorien qui arrive ici, il est tout de suite intégré dans un genre de filière (sans aspect péjoratif), il n'atterrit pas dans un lieu inconnu, ...* ». D'ailleurs, il semblerait, d'après plusieurs témoignages, que les familles qui arrivent en Belgique en dehors de ces filières et ne bénéficient pas des connaissances et du soutien des réseaux communautaires auraient plus de difficultés à faire leur chemin, y compris en matière d'inscription scolaire. « *Par contre j'ai eu des exemples de Bulgares, de Roumains ou d'Ukrainiens qui arrivaient tous seuls, et donc là c'est plus difficile ...* ». Cette situation globalement positive en termes de droit contraste avec la situation antérieure, lorsque le droit à l'enseignement n'était pas garanti pour les personnes sans titre de séjour légal. Ainsi, le Directeur ou les enseignantes mentionnent la « *trouille bleue d'entrer en contact avec l'école* » dont faisaient preuve les parents. Les intervenants du PMS évoquent même des cas de familles qui seraient restées des mois, voire parfois un an ou deux, avant de scolariser leurs enfants, pensant que le contact avec l'école risquait de mettre en danger leur séjour.

Insécurité du statut, insécurité face au droit (à l'éducation). Malgré une amélioration notable liée au à la loi, la méfiance des familles reste en partie présente, surtout pour celles arrivées irrégulièrement (qui n'ont pas encore pu bénéficier de l'information via les réseaux communautaires par exemple, et qui restent parfois trop longtemps « *sans comprendre que l'école pouvait accueillir leurs enfants* »(I). Parallèlement, l'effet positif du droit reste apparemment contrebalancé par des effets de l'irrégularité (soit en termes d'isolement, soit en termes de l'insécurité liée au statut). Les intervenants et enseignants de l'école évoquent une série d'attitudes qui témoignent d'un contact difficile avec l'institution scolaire (sentiments de méfiance, d'angoisse, crainte d'être repérés via les enfants à l'école, crainte permanente d'être « *déboutés* »...) : Dir : « *Il reste quand même la trouille de se faire choper. Ils sont toujours un peu farouches parce que la société aux alentours est très dure et très dangereuse, s'aventurer dans la rue pour un sans-*

papier, c'est risquer de se faire choper, et y en a qui se font choper souvent, ... ». Cette peur constante se reflète également dans l'attitude des parents face à l'institution scolaire, attitude qualifiée par le Directeur ou des institutrices comme « timide », « en retrait », voire « farouche » ou « rasant les murs », parfois aussi exagérément respectueux de l'autorité scolaire, lié à la « trouille des autorités »...

b) Impact sur le parcours scolaire : les effets de l'exil et de la précarité du séjour sur la scolarisation.

Lorsqu'il s'agit d'évoquer avec l'équipe enseignante ou les intervenants de proximité, les problèmes spécifiquement associés au public cible (enfant en séjour précaire), en particulier les effets de la situation de séjour précaire/irrégulier sur la scolarité, trois dimensions sont régulièrement évoquées.

Les effets du statut de séjour précaire sur la fréquentation scolaire. Les institutrices interrogées signalent un important taux *d'absentéisme scolaire* chez les enfants concernés, lié soit aux nombreuses démarches administratives auxquels ils sont parfois tenus de participer, soit aux aller-retour que les familles sont parfois amenées à faire. Instit : « *On entend souvent des choses comme « Tiens, vendredi je ne viens pas, je dois aller à la commune pour les papiers* ». M : « *Il y a plus d'absentéisme que les autres enfants. Tu en as parfois qui disent : « On va retourner au pays deux semaines», parce que les parents doivent faire des trucs, enfin ça c'est déjà arrivé quoi que les enfants partaient deux semaines parce que les parents devaient retourner au pays pour... pour régler des choses* » D'autres évoquent des parents qui quittent le territoire avec leurs enfants pendant quelques semaines, parfois sans en aviser l'école, pour aller « régulariser les papiers » dans un pays voisin où le jeu semble plus ouvert (en particulier, l'Espagne, pour les ressortissants d'Amérique latine). A côté de cette fréquentation scolaire plus instable, le statut de séjour irrégulier n'est pas sans effet sur le vécu des enfants, en termes d'insécurité et de peur d'être déboutés du territoire, ce qui se répercute sur le comportement des enfants à l'école. Certaines institutrices font état d'enfants inquiets dès qu'ils sortent en rue, affolés par les sirènes de police, etc. Toutefois, ces cas semblent minoritaires et surtout associés aux enfants de personnes en séjour totalement irrégulier (qui sont une minorité, dans l'école).

Les conséquences de l'irrégularité du séjour sur l'accès à d'autres droits. L'irrégularité du séjour entraîne par ailleurs inévitablement une restriction de l'accès à d'autres droits, adjuvants d'une scolarité réussie. Par exemple, les intervenantes du CPMS racontent que des demandes d'accès à une aide alimentaire au CPAS a plusieurs fois été refusé pour les enfants sans titre de séjour légal, alors que les familles étaient demandeuses d'un accès au repas chaud de l'école pour leurs enfants. Cette situation est particulièrement criante pour les personnes en statut irrégulier (les demandeurs d'asile ayant par contre acquis une série de droits fondamentaux). C'est bien alors « l'inexistence légale » qui constitue un obstacle à l'accès aux services et aux institutions de l'Etat de droit. C'est ce qu'évoque ici le Directeur : « *Quand les gens sont dans un système (même les demandeurs d'asile en cours de procédure), on peut s'appuyer sur un CPAS, une école de devoirs... Mais quand les gens sont inexistantes, il n'y a rien ! Même pour faire du sport, il faut une carte d'identité, une assurance.... Ne pas avoir de papiers, ça crée vraiment, en termes de supports et de relais*

extérieurs, une situation dramatique dans laquelle l'école se trouve très isolée ». Sur le plan de la scolarité, lorsque des difficultés plus lourdes d'apprentissage sont observées, l'accès à des bilans psycho-médico-sociaux plus complets n'est pas toujours assuré, si l'enfant n'est pas en règle de mutualité, par exemple – situation vécue et déplorée par les intervenantes du CPMS proche de l'école. Plusieurs intervenants semblent confirmer qu'un certain nombre de services sociaux ou de santé mentale (centres de guidance par ex.) ne sont tout simplement « pas mandatés » pour travailler avec des personnes en séjour irrégulier, ce qui pose régulièrement problème. En l'absence de bilan pointu, certains enfants se retrouveront alors plus rapidement orientés vers des sections d'enseignement spécialisé, alors que peut-être le diagnostic n'a pas été complet. Enfin, l'absence de papiers en règle entraîne une série de conséquences mineures, mais pas non moins handicapantes pour la vie quotidienne et la participation aux activités de l'école (non accès à un abonnement scolaire ; limitation dans les voyages scolaires et les déplacements, ...). C'est donc une participation « pleine » à la vie de l'école qui est limitée par le séjour irrégulier.

L'instabilité des parcours et ses conséquences scolaires. Un élément non négligeable semble associé à la précarité du séjour : l'instabilité extrême des parcours scolaires – dans le pays d'origine comme sur le territoire belge. Dans le pays d'origine, il n'est pas rare que les situations qui précèdent l'exil (guerres civiles, insécurité politique et économique, extrême précarité...) aient conduit à la déscolarisation pure et simple des enfants pendant de longues périodes. Tout en reconnaissant que le niveau scolaire des enfants qui arrivent varie fortement en fonction des particularités du pays et de la région de provenance, ou encore du niveau culturel et scolaire des parents, les intervenants évoquent les conditions de scolarisation antérieure (difficile ou absente) : le Directeur cite ainsi des enfants provenant d'une région très pauvre et isolée du Brésil et qui n'ont « *quasiment jamais été scolarisés* », ou des enfants venant de pays d'Afrique en conflit grave ou bien sans système éducatif, où les enfants arrivent « *totalelement non-scolarisés, ne savent pas ce que c'est qu'une école, donc s'asseoir sur un banc, prendre un cahier, un bic...* » ...Des institutrices rapportent des cas d'enfants arrivés en Belgique à 10 ou 12 ans, qui ne savent « *ni lire ni écrire* » en raison d'une non-scolarisation antérieure, ou qui n'ont « *jamais acquis un rythme scolaire, n'ont jamais été face aux contraintes de l'institution etc.* », bagage qui « *se répercute inévitablement sur la suite du parcours ici* » (I, CP). Par exemple, ce cas d'enfants Rwandais ou d'Ivoiriens arrivés vers 12 ans en sachant à peine lire et écrire, car peu ou pas scolarisés, ou ayant suivi des formations de niveau très faible ; ou ce cas d'un enfant camerounais arrivé en 6^{ème} primaire avec « *son diplôme de primaire de là bas* », mais qui en réalité avait un niveau très faible (30% aux premiers examens). Ensuite, les effets négatifs des migrations « multiples » ou « à rebondissements » sur le parcours scolaire sont également pointés : les intervenants signalent une augmentation de ces parcours complexes (étapes dans différents pays ou villes, envoi de la famille dans une tout autre région du pays, parfois avec changement de régime linguistique), avec des effets qualifiés de désastreux sur le parcours scolaire, puisque l'enfant ne parvient jamais à s'ancrer dans un système éducatif et repasse chaque fois par la case « accueil » et par l'apprentissage de la langue (parfois pour peu de temps), accumulant au passage des « verdicts scolaires » souvent négatifs, si l'on en croit le témoignage de cette psychologue rattachée à l'accueil des primo-arrivants : « *On a de*

plus en plus d'enfants primos qui ont une scolarité morcelée et dont le retard scolaire s'accumule : dans chaque pays, ils redoublent, pour de bonnes raisons peut-être du point de vue de l'école, hein ! Il faut bien leur donner les bases, la langue du pays d'accueil, pour pouvoir continuer à apprendre. Mais ça a des conséquences terribles pour l'enfant ; les enfants s'enlisent dans ce qu'on leur renvoie comme étant leurs échecs, leurs lacunes, et peuvent développer une attitude très négative vis-à-vis de l'école, de la colère ou du rejet ». Ce morcellement des parcours a évidemment de nombreuses répercussions sur la scolarité des enfants, en termes d'acquis de base, de retard scolaire accumulé, de difficultés d'appropriation de la langue scolaire etc. Certes, les intervenants et enseignantes insistent sur l'importance de ne pas « généraliser » et rappellent qu'il existe des variations énormes dans les résultats scolaires des enfants du public cible, selon l'histoire, le parcours antérieur ou encore le niveau socioculturel des familles. La plupart des interviewées relatent même fréquemment d'impressionnantes « success stories » – mettant en scène tel élève particulièrement « motivé », « brillant » ou volontaire, ayant appris la langue d'accueil rapidement et obtenu en quelques mois ou années des résultats scolaires positifs voire même le CEB en un temps court. Le type de scolarité antérieure et le niveau socioculturel des parents sont alors mentionnés comme des facteurs décisifs de la réussite scolaire. Mais ces récits d'exception viennent en quelque sorte confirmer la règle, à savoir un constat de retards scolaires important, de résultats très faibles aux examens, de difficulté d'obtenir le CEB dans les délais requis, etc.

Les effets affectifs et psychosociaux des « parcours d'exil ». Au-delà des effets directement liés au statut de séjour stricto sensu, une problématique récurrente est celle des effets négatifs, voire destructeurs de ce qu'on pourrait appeler « l'expérience de l'exil ». Quels que soient les statuts de séjour (« clandestins », demandeurs d'asile, séjour précaire), les familles et les enfants ont quasiment toujours traversé des situations difficiles, dans la mesure où l'exil est régulièrement associé à des situations extrêmes dans le pays d'origine (difficultés économiques, vulnérabilité politique ou précarité en termes de droits de l'homme ou de la femme...) ainsi qu'à l'expérience douloureuse de la rupture, de la séparation (avec le pays, certains membres de la famille, ...); enfin, la précarité du séjour en Belgique est fréquemment associée à une grande précarité socioéconomique et à un vécu permanent d'insécurité. Les intervenants reconnaissent cette problématique large de « l'exil » et en pointent les effets négatifs sur les enfants, en termes psychoaffectifs et psychosociaux.

- Des images de traumatismes liés à des situations de guerre ou de tension sociale ou politique élevées sont souvent relayées : I : « J'ai des gosses qui sont arrivés ici en CLAP, qui avaient vu des gens mourir, des gens de leur famille mourir, parce qu'il y avait eu la guerre, qu'ils avaient du se cacher... » ; Dir : « On voit arriver des gosses amochés, qui ont vu assassiner leur mère ou leur père, style Rwandais, ou des Kosovars complètement mutiques, parce qu'ils avaient été pris dans des bombardements etc. » ;...Ces aspects se manifestent en partie dans l'attitude des enfants à l'école (repli, angoisse, mutisme, peurs irrationnelles (par ex à l'approche d'un hélicoptère...))

- Les ruptures familiales sont fréquentes, particulièrement pour les populations en séjour précaire. Arriver irrégulièrement sur le territoire va souvent de pair avec un éclatement des familles, avec des séparations - provisoires ou qui durent. Comme le dit cette institutrice : « Ce n'est pas facile d'installer tout le monde en même temps ici en Belgique, sans papier... C'est un long cheminement. En règle générale, ce n'est pas papa-

maman qui viennent avec moi en Belgique, on s'installe tous ensemble ». Les intervenants disent constater une augmentation d'une immigration féminine initiée en solo : en particulier dans certaines communautés latino-américaines (brésilienne ou équatorienne par ex.), des mères arrivent seules sur le territoire belge et sont parfois contraintes d'y séjourner plusieurs années avant d'être en condition de faire venir leurs enfants. Pour ceux-ci, restés au pays sous la garde d'autres membres de la famille (grands-parents, oncles ou tantes...), la recomposition familiale sera alors rarement facile. Les enfants doivent en quelque sorte ré-approprier le lien avec leur famille (parfois recomposée) tout en s'adaptant à un contexte Belge qu'ils n'ont pas nécessairement désiré. Ajoutons que la précarité ou la l'irrégularité du séjour ne facilitent pas la résolution de ces situations familiales tendues (difficultés d'accès à un avocat, à une assistance juridique ou psychologique dans des cas de divorce par ex.). L'équipe éducative insiste sur les répercussions négatives de ces situations familiales difficiles sur le vécu des enfants, et parlent d'enfants « en souffrance », en perte de repères familiaux et identitaires, etc.

- Les termes de déracinement, de rupture culturelle sont régulièrement mentionnés par les équipes. Des institutrices évoquent des enfants « *insécurisés par le déracinement du pays d'origine, en perte de repères par rapport à la langue, au groupe, à l'école* » (I). Des situations de décalage culturel important sont alors évoquées, comme ce cas d'une maman Peul illettrée qui semble ne pas comprendre l'importance d'un problème comme la dysgraphie de son enfant et où le travail d'accompagnement psychologique de l'enfant en difficultés scolaires a consisté à « remettre l'enfant au carrefour de ses héritages culturels », tout en sachant que c'est « ici qu'il va vivre »...(PP). Les enseignantes et intervenantes évoquent alors des enfants renfermés et insécurisés, parfois même refusant de communiquer ou de jouer le jeu scolaire.

Ce registre « psychoaffectif » est souvent mobilisé par les enseignants pour expliquer les comportements des enfants sans titre de séjour légal : des attitudes telles que le refus de participer en classe, l'impossibilité de s'identifier à l'école et au lieu de vie, le repli sur soi voire le mutisme (enfants refusant de parler la langue d'accueil), violence en classe (crises de larmes, colère, bagarres...) sont mises en relation avec ce contexte.

Parallèlement, l'image de la « situation de transit » est fréquemment évoquée, ainsi que ses répercussions négatives sur les enfants, en termes de difficultés de se projeter dans la société d'accueil (difficultés « *d'ancrage* ») ou d'impossibilité de se construire un rapport positif à l'école, à l'avenir. Certains intervenants parlent d'« *enfants en transit* », *qui ne savent pas s'ils vont rester, ou s'ils repartiront dans un mois, dans un an...* ». Cette métaphore de la situation de transit est particulièrement présente auprès des enseignants et intervenants de la Classe Passerelle, confrontés à des enfants qui « ne font que passer », soit parce qu'ils repartent au pays, soit parce qu'ils vont dans des centres ailleurs, soit parce qu'ils changent tout simplement d'école après. Plusieurs institutrices, en particulier dans la CLAP, font état d'enfants arrivés par regroupement familial, mais qui « *visiblement n'ont pas envie d'être là* » et donc « *font bloc* » et refusent le jeu scolaire, ce qui est évidemment très difficile à vivre pour les professionnels. Les récits d'enfants « *paumés, qui viennent de débarquer et ne savent pas combien de temps ils vont rester et qui du coup refusent de travailler ou alors le*

font, mais « avec une tête comme ça » ne sont pas rares. Enfin, on nous a rapporté des situations où un enfant, venant d'apprendre qu'il risquait fort de devoir « repartir », laissait tout tomber scolairement, du jour au lendemain.

Cette instabilité des parcours a donc des répercussions importantes sur le vécu des enfants, sur leur capacité à s'installer dans un processus d'apprentissage à moyen terme. L'équipe pédagogique doit alors s'adapter à cette situation, en révisant ses objectifs pour que ceux-ci puissent être motivants pour les élèves. Le Dir : « Avec eux, on va y aller par petits coups, et le dernier des petits objectifs, apprendre le français, c'est déjà ça. Et puis euh, terminer ta sixième année, c'est déjà ça. Puis on verra. (...) parce que sinon ces enfants ne s'y retrouvent pas. Dire : « Bon voilà tu restes six ans, tu réussiras ton secondaire et puis tu passeras ton université et ... », c'est ... ils ne peuvent pas se projeter là-dedans, parce que leur situation est instable, un jour ou l'autre, ils le savent tous très bien, en tout cas ils en ont une perception diffuse, car leur situation n'est pas stabilisée ici. Donc on revient à de petits objectifs, par petits coups : d'abord apprendre le français, puis, si tout va bien, viser le CEB.

In fine, les effets de l'expérience de l'exil au sens large (conflits, ruptures culturelles et familiales, parcours morcelés...) conduit, selon le intervenants, à un rapport très ambivalent des élèves à l'apprentissage. D'un côté, la situation rendrait difficile une projection des élèves dans les situations scolaires : difficile d'être motivé pour intégrer les apprentissages du pays d'accueil si l'enfant y est arrivé par contrainte, ne s'y reconnaît pas, ne s'y projette pas, et y connaît une expérience sociale de rejet; les enfants apprennent alors « uniquement parce qu'ils ne peuvent pas faire autrement, voilà » (cf. supra); d'autre part, lorsque les familles sont en procédure de régularisation et qu'une perspective temporelle à moyen terme peut s'installer, c'est au contraire une bien plus grande motivation scolaire qui est observée, parfois supérieure aux enfants « natifs ». Réussir à l'école est alors perçu comme un tremplin pour l'intégration, voire pour la mobilité sociale : I CP « les élèves qui sont en cinquième et sixième années, là, ils voient ça comme un gros tremplin pour un mieux après. Pour faire mieux ... au niveau des études, ils ont envie de faire ça, ils ont envie d'apprendre... Une fois qu'ils ont le français, il y a des portes qui s'ouvrent, leurs horizons s'ouvrent et ils ont envie d'apprendre pour avoir un métier ; il y en a un là en 6^{ème}, il en veut, il en veut, c'est terrible. Ses résultats sont vraiment faibles mais il dit « moi je veux apprendre pour passer mon diplôme. Alors là ils sont motivés pour aider leur famille ». De nombreux « success stories » racontés par les enseignantes relèvent de ce type de cas d'enfants faisant preuve d'une motivation et d'une volonté exceptionnelles en vue de « réussir » et d'aider leur famille.

2.3. Représentations de l'équipe éducative quant aux enjeux liés à l'accueil des enfants sans titre de séjour légal.

a) Les enjeux pour l'établissement : défis pédagogiques et paradoxes du (non)-droit.

Accueillir un public en séjour précaire, un défi pédagogique. Aux yeux de l'équipe éducative, l'accueil des enfants en séjour irrégulier pose avant tout des défis pédagogiques liés tant à l'instabilité de la population scolaire qu'à l'hétérogénéité culturelle, linguistique et scolaire des élèves ou encore aux problématiques « psycho-affectives » de l'exil évoquées plus haut. Si l'équipe se pose comme « innovante » à

cet égard, et a développé une diversité de moyens d'actions spécifiques, il faut reconnaître que pour bien des enseignantes interrogées, ces différentes problématiques rendent les tâches d'enseignement assez ardues. Ainsi, les institutrices interviewées se disent relativement démunies, sur le plan professionnel, pour faire face aux problématiques psycho-affectives parfois lourdes auxquelles elles sont confrontées. Comment répondre à la colère, au mutisme, aux blocages, au repli des élèves ? Ce n'est qu'à travers la mise en place d'une collaboration plus étroite avec des intervenants rattachés au CPMS (psychologues, en particulier) que l'école a pu progressivement mettre sur pied des dispositifs d'enseignement plus adaptés (cf. infra). C'est par ailleurs surtout l'instabilité du séjour qui semble difficile à vivre pour les professionnels, dans la mesure où elle se répercute inévitablement sur l'instabilité du groupe-classe. Les institutrices évoquent souvent la difficulté qu'elles ont à vivre les départs inopinés d'enfants soudainement appelés à quitter le territoire ou simplement à déménager ou à changer de régions. Cette imprévisibilité engendre des sentiments d'impuissance et de frustration de la part d'enseignantes qui parviennent plus difficilement à construire les bases d'une relation pédagogique solide et d'un attachement affectif suspendu aux aléas de l'existence des élèves. C'est ce dont témoignent ces institutrices : *« J'ai un primo qui est arrivé, et à la fin de l'année il est reparti au pays, avec son frère, et deux ans plus tard il est revenu. Et ça tu gères comment ? On ne sait pas gérer parce qu'on n'est pas prévenu. Donc c'est du jour au lendemain, ils partent et on apprend « ah, ils sont retournés au pays », « ah, d'accord ! ». C'est tout. On ne sait rien dire, rien faire. » (...)* Ce n'est pas plaisant non plus, on s'attache à ces gamins, on a quand même envie de savoir ce qu'ils sont devenus.... » (M). *« C'est déjà arrivé qu'il y ait des gosses qui ne viennent plus en classe. Et puis, je le signale au directeur et on apprend par après que... ils sont retournés au pays parce qu'ils se sont faits remballés, ou ce genre de choses quoi. »* (I). *« C'est vrai que c'est parfois frustrant, allez, tu as travaillé pendant x mois avec un gamin, qui est arrivé à parler le français, puis il te dit : « bon ben voilà, je retourne au pays, c'est fini ». C'est personnel, c'est peut-être un peu égoïste, mais c'est frustrant ». (ICP)*. Par ailleurs, l'instabilité de la population scolaire de l'école se traduit également par des arrivées d'élèves tout au long de l'année scolaire. L'intégration des « primos » dans les classes en cours d'année n'est pas toujours simple à gérer pour les institutrices hors de la classe passerelle. I : *« ce n'est pas évident pour l'institut, donc si elle a 24, 25 gosses, tu as un primo qui débarque en plein milieu d'année, euh pff il faut quand même avoir les reins solides pour gérer une classe qui, en plus ici bien souvent, n'est pas facile, ce ne sont pas des gosses vraiment faciles... Euh de gérer un deux, trois, voire quatre primos qui arrivent plic ploc comme ça. »*

L'accueil scolaire des enfants en séjour précaire : l'école au cœur des paradoxes du droit d'asile et du droit à l'éducation. Un second enjeu important pour l'école est lié à la position très particulière de l'institution scolaire dans l'accueil des personnes sans titre de séjour légal. D'une part, l'accès à l'éducation est un acquis, en CF, pour le public-cible (cf. supra). Mais l'école se retrouve dès lors extrêmement isolée dans l'accueil des enfants et familles en séjour précaire, puisqu'elle constitue, *de facto*, la seule institution publique fournissant un espace de reconnaissance officielle au public cible, leur permettant une sorte d'existence statutaire donc de reconnaissance de leur dignité. Ainsi, d'une part, les intervenants déplorent l'absence d'accès aux relais et services d'aides pour les personnes sans titre de séjour légal (CPAS, santé

mentale...) (cf. supra). « *Ne pas avoir de papiers, ça crée vraiment, en termes de supports et de relais extérieurs, une situation dramatique dans laquelle l'école se trouve très isolée* » (ICP) « *Les écoles sont obligées d'accueillir, mais il n'y a plus rien derrière ! Plus aucune structure de soutien ou d'aide. En tout cas pour les sans papier, rien n'est mis en place, à part l'obligation pour l'école d'accueillir, rien n'est mis en place à l'extérieur. Comme s'il y avait un déni complet, voilà, ces gens n'existent pas, quoi. Sauf à l'école.* »

L'école se retrouve dès lors en quelque sorte en « première ligne » pour l'accueil de ces familles, et devient le réceptacle de tous les enjeux de reconnaissance humaine et d'accès aux droits, où se cristallisent tous les espoirs et attentes des familles, mais aussi le seul lieu où les problèmes émergent, deviennent visibles. Une mission impossible, comme le dit bien cette psychologue attachée à l'accueil des primo arrivants : « *Et donc là, du coup, on est dans un système où l'école porte plein de choses. Plein de choses qui ne lui appartiennent pas.* ». « *L'école est en première ligne, c'est là que les problèmes surgissent, deviennent visibles. Elle devient le réceptacle de tout ça* »... « *C'est le creuset où se jouent tous ces drames liés à ces trajectoires clandestines* » dit une autre ; « *C'est le lieu où tout se montre, il s'y passe toujours des trucs incroyables* » « *Je me dis, on donne une mission à l'école euh, voilà, qui est gigantesque, énorme et irresponsable.*

Ce rôle de maillon essentiel dans la reconnaissance du public cible (en termes de dignité et de statut), place l'école – et en particulier la Direction – dans une situation délicate, décrite comme « sur le fil », dans ses rapports avec les autorités politiques et judiciaires. Un enjeu pour l'école consiste donc à maintenir une position tenable pour gérer ces paradoxes du droit à l'éducation des enfants sans titre de séjour légal. L'école étudiée ici a choisi d'adopter une posture explicite de protection des familles et des enfants (cf. infra point 2.4.), qui l'incite à se démarquer des logiques de contrôle portées par d'autres instances, en se pliant à la fois aux règles légales de collaboration avec les autorités mais en établissant des limites éthiques claires (non communication des listes d'inscrits, des adresses des enfants, etc.)/

b) Enjeux de l'accès à l'éducation pour les familles.

Aux yeux des intervenants et des enseignants rencontrés, l'accès à l'école et la réussite scolaire de leurs enfants constitue un enjeu important pour les familles sans titre de séjour légal. Tout d'abord, la question de l'accès à l'école serait essentielle pour les parents, en tout cas une fois franchie la barrière des craintes liées au statut de séjour précaire (cf. supra). Une fois rassurés quant à l'accès « sans risque » à l'école pour leurs enfants, les parents se montreraient soucieux de trouver une bonne école à leur enfant, avec si possible une mobilité socioprofessionnelle à la clé (cf. entretiens des parents). L'école serait perçue, comme dans la plupart des situations migratoires, comme un levier essentiel de l'intégration et de la mobilité sociale. Dès lors, aux yeux des institutrices, les parents sont perçus comme très motivés, attentifs et « plus présents » aux réunions de parents. Cette attitude pourrait s'expliquer, selon certains interviewés, par la conscience de la part des parents de l'importance de la scolarisation des enfants dans leur propre parcours d'intégration. L'élève devient en quelque sorte un adjuvant à l'intégration des parents, jouant un rôle d'interface entre ceux-ci et la société d'accueil (en faisant office de traducteur par exemple). Certains intervenants semblent cependant parfois jeter un soupçon d'instrumentalisation de l'école et des enfants de la part des parents (Dir : « *Mais savoir ce qu'il y a exactement caché derrière cette motivation des parents, ça, c'est une autre paire de manche... Oui, ils sont*

tous très conscients je crois de l'importance de l'école, mais ils savent bien aussi que dans le ... comment dire ... dans la procé... dans le processus d'intégration, ils savent bien qu'un bon truc ou en tout cas un bon euh, ... un des éléments essentiels de l'intégration va consister à mettre l'enfant à l'école. (...) Et ils savent bien que l'enfant qui va à l'école est un enfant qui sera pas chopé dans une rafle quelconque pour être mis dans un centre euh pour illégaux ».

On peut dès lors s'interroger sur le poids de telles attentes qui pèsent sur les épaules des enfants, chargés tout à la fois d'aider et d'accompagner leurs parents, de leur servir de traducteurs, mais aussi de maillon essentiel dans l'intégration (la réussite scolaire de l'enfant devenant un enjeu clé de l'intégration de la famille et de son projet migratoire), voire de « garants moraux » et de pièce essentielle à leur protection.

2.4. Politique revendiquée par l'établissement en ce qui concerne l'accueil et scolarisation du public-cible.

Face à ces défis spécifiques, l'équipe adopte une position volontariste, une expertise revendiquée. Outre les initiatives pédagogiques et organisationnelles qu'elle développe (cf. infra), elle revendique un rôle d'accueil inconditionnel des enfants du public-cible, et s'érige même en lieu de protection de ce public-cible.

a) Valorisation de la diversité et rencontre interculturelle.

Tout d'abord, depuis plusieurs décennies, l'école est dédiée à l'accueil des populations migrantes. Pas étonnant, dès lors, que le thème de la valorisation de la rencontre interculturelle soit un axe important du projet éducatif de l'école. Les enseignants valorisent la diversité en organisant des repas typiques, des activités culturelles, en collaboration avec les familles d'élèves et les communautés migrantes.

Dir : « On avait organisé des repas par nationalité : on a fait un repas magrébin, donc on avait fait venir un groupe de musicos magrébins, c'était génial ; et puis on a fait un repas équatorien : là, c'était les parents qui s'étaient proposés et qui avaient fait à manger, et le gars était venu avec un groupe de danseurs équatoriens, ... : on profite de tout ça ; on baigne dans des choses qui sont sublimes, c'est extraordinaire ce machin-là, parce qu'on est directement en contact »

b) L'accueil inconditionnel des enfants sans titre de séjour légal : des droits de l'enfant au devoir de protection.

L'accueil des enfants du public-cible (sans titre de séjour légal) se situe en quelque sorte dans la continuité de cette expertise spécifique : les populations migrantes ont changé (cf. supra nouveaux flux migratoires) et la problématique des sans-papier a émergé ; il est donc logique que l'école accueille ces enfants-là aussi. Cette posture d'accueil est présentée comme d'autant plus nécessaire que l'école occupe une position particulière sur le quasi-marché scolaire, en raison de sa classe passerelle (cf. supra), et est donc confrontée à l'arrivée constante de primo-arrivants qui ne trouvent pas d'école prête à les accueillir : *dir : « La population explose, augmente de manière permanente, de manière exponentielle, durant l'année scolaire. C'est complètement cinglé. Et cela montre bien la réalité du besoin de s'adapter à cette population-là : si je ne prends pas, ils sont à la rue, hein ! Parce qu'il n'y a aucune école qui les prend »*. Ce discours d'accueil inconditionnel se réclame à la fois d'un discours universaliste basé sur les droits de l'enfant et le droit à l'éducation et d'un choix politico-idéologique

assumé par la direction, qui reconnaît à l'école un rôle de contact, d'interface avec ces populations migrantes précaires.

La thématique du droit des enfants à accéder à une éducation, quel que soit leur statut de séjour, est mobilisée par le directeur comme par les institutrices : G : *« Ces enfants ont droit à l'éducation comme tous les autres ; l'école est responsable de ces enfants-là comme de tous les autres ; je ne vois pas pourquoi il y aurait une différence. »* Pour ce faire, les acteurs scolaires s'appuient d'ailleurs explicitement sur la position officielle de la Communauté française, qui a permis que l'école soit un lieu axé sur les droits de l'enfant (et non un lieu de contrôle des personnes sans titre de séjour légal) : *« Par la suite, la Communauté française a - et c'est pour moi la décision remarquable -, décidé de tenir compte de la présence de ces enfants : à reconnaître l'inscription de ces enfant et la comptabiliser pour les subventions, ce qui est un progrès gigantesque ! En termes de philosophie et de politique, cela veut dire que la Communauté française tient compte de la présence des enfants même s'ils sont illégaux : c'est étonnant ! Et là on est dans la contradiction totale par rapport à l'Etat fédéral(...). Il y a la déclaration des Droits de l'homme : effectivement un enfant a droit à l'enseignement, et c'est génial. »*

S'appuyant sur le droit à l'éducation des enfants sans titre de séjour légal, et sur les moyens octroyés par la CF pour accueillir ces enfants et les intégrer, l'école développe dès lors une politique d'intégration maximale des enfants dans le système éducatif : *« A partir de là, la CF nous confie une mission, des moyens supplémentaires pour accueillir et intégrer ces enfants. A partir du moment où on nous les confie, nous on fait tout notre possible pour qu'ils réussissent le mieux possible et s'intègrent dans le système. Ça, c'est notre mission, elle est commanditée par le politique, en vertu des droits de l'homme ».*

A partir de ce discours de respect du droit de l'enfant à l'éducation, voire des droits de l'enfant en général, l'équipe passe alors au « devoir de protection » des enfants en situation de séjour précaire. Le directeur, tout particulièrement, revendique ce rôle de garant, de protection pour les enfants vulnérables, car sans papier. L'école, selon lui, en a la responsabilité et se doit donc d'en assurer la protection sociopolitique, et ce, même si cela l'oblige à adopter une posture de collaboration assez minimaliste ou « sur le fil » avec les services de police et la justice : *« C'est moi qui cautionne et c'est moi qui prend les responsabilités de leur situation sociopolitique (...) Ce que je dis aux parents (à l'inscription), c'est que c'est moi qui suis le garant de la protection de leur enfant au sein de l'établissement. Ils sont sans papier ! Ils peuvent être arrêtés ici sur le trottoir, mais les flics ne rentrent pas ici. Et donc c'est important à rassurer : dire qu'on ne cafte pas, qu'on ne fait rien passer du côté flic. (...) Et j'ai déjà été jusqu'à sortir des petits brésiliens des griffes de la police : (...) Ils avaient été chopé sur le quai de la gare(...) et donc ils se sont retrouvé au Commissariat et ne savaient pas donner leur adresse. Et donc là les flics m'ont appelé. Et donc moi j'ai dit : écoutez, ce n'est pas grave, je veux bien venir les chercher ». « Oui, mais moi j'aimerais bien avoir le numéro du domicile ! ». J'ai dit « Monsieur, moi je n'ai pas l'habitude de donner des informations. C'est par mandat, sinon vous n'avez rien de moi. Par contre moi je suis responsable de ces enfants-là : je viens les chercher. Je vais dire qu'institutionnellement, c'est mon boulot. Responsable légal ».* Pour maintenir la confiance des familles envers l'institution scolaire, le directeur doit adopter cette posture d'engagement « moral » à ne jamais céder aux pressions de la société extérieures ou des autorités policières ou judiciaires et à ne jamais tomber dans une logique de dénonciation et de contrôle des illégaux. Cette posture amène parfois les acteurs

scolaires à adopter une conduite « sur le fil » avec les autorités : cette clarté vis-à-vis des familles peut en effet parfois porter à conséquences.

Cette posture d'institution protectrice se reflète également dans le discours des institutrices, et prend alors la forme d'une logique de protection pédagogique et relationnelle. Ainsi, pour certaines, l'école fait office d'« espace de protection » qui permet aux enfants de venir se développer plus sereinement, en dehors de réalités familiales et politiques parfois très dures : M : « *Pour eux je crois que l'école c'est vraiment le cadre, la structure. Un lieu où ils aiment souvent venir parfois parce qu'à la maison c'est infernal, ou simplement parce qu'ils ont de la place pour bouger et qu'ils peuvent apprendre à faire autre chose que regarder les 4 murs...* » Sur un plan pédagogique, cette logique de protection se marque dans une attention particulière accordée au vécu des enfants (cf. supra, les effets psychoaffectifs de l'exil) et par le souci de garantir aux enfants un lieu protégé, où ils puissent « déposer » (voire « réparer ») ces souffrances. Ceci est présenté comme une étape préalable pour aborder ensuite les apprentissages stricto sensu. ICP : « *Ils doivent vraiment avoir un lieu pour souffler, déposer, poser leurs marques, être reconnus ; je pense que si au départ, ils se sentent bien, s'ils atterrissent correctement, leurs pieds sont bien posés, sont bien stables, c'est la base pour démarrer quelque chose ... ou continuer la progression de leurs études* ».

Enfin, l'école s'érige en point d'interface dans l'accueil des migrants en séjour précaire. Face à la situation de vulnérabilité vécue par ces familles, et en raison du droit à l'inscription scolaire, l'école opère souvent comme le premier point de contact avec la société belge, le seul lieu d'information sur la situation de ces familles (Dr : « *C'est essentiel quand même que ces gens aient leurs gosses à l'école. C'est parce qu'ils ont leurs gosses à l'école qu'on connaît un peu leur situation* »). L'école est souvent le « premier interlocuteur officiel » de ces familles. Son rôle est dès lors de « donner les informations les plus claires possibles sur l'école pour faciliter leur intégration dans le système, établir une confiance ».

3. Pratiques et dispositifs mis en place par l'établissement.

Comment ce projet d'accueil inconditionnel, de protection et d'interface dans la dynamique d'intégration se matérialise-t-il dans des dispositifs, tant sur organisationnels que pédagogiques ?

3.1. Adjuvants et obstacles administratifs et légaux.

Du côté des adjuvants administratifs et légaux, la législation en vigueur en CF en matière de droit à l'enseignement des enfants sans titre de séjour légal ainsi que les moyens mis à la disposition des écoles en termes de subventionnement sont régulièrement salués par l'équipe (cf. supra).

Lourdeurs administratives. Des difficultés subsistent néanmoins, notamment en termes de démarches administratives requises pour obtenir les moyens prévus pour ces enfants. Dir : « *En CFB, on est parvenus à faire reconnaître l'inscription de ces enfants et à la comptabiliser pour les subventions, moyennant une série de documents : je vous épargne le côté administratif, c'est abominable. Il faut encore photocopier des pages et des*

pages de registres pour prouver que cet enfant existe ; ils sont bien emmerdants pour tout ce qui est administratif ».

Un problème organisationnel récurrent : gérer les flux constants d'élèves. Un des problèmes majeurs posés à l'établissement par l'accueil des élèves du public-cible réside dans l'extrême mobilité de ces élèves. En tant qu'école « de première ligne » par rapport au public-cible, l'établissement est en effet amené à accueillir des arrivages tout au long de l'année et fait face à une « véritable explosion du nombre d'élèves primo arrivants en cours d'année » (Dir) : « Par exemple, au début de l'année j'avais 128 élèves en primaire. Au 15 janvier, date limite pour le subventionnement, j'en étais à 139. Donc du 30 septembre au 15 janvier, j'ai 11 élèves en plus. Et actuellement [début avril], j'en suis à 152. La population explose, augmente de manière permanente, de manière exponentielle, durant l'année scolaire. C'est complètement cinglé! » Sur le plan organisationnel, cette situation place l'école en situation de sous-subventionnement chronique. Sur le plan pédagogique, l'accueil des élèves dans les classes tout au long de l'année pose de sérieux problèmes. Leur arrivée «au compte-goutte » peut déstabiliser des classes déjà décrites comme « pas faciles » en raison de la composition socioéconomique et culturelle du quartier. I : « Ce n'est pas évident pour l'institut, si elle a 24, 25 gosses et que tu as un primo qui débarque en plein milieu d'année, euh pff il faut quand même avoir les reins solides pour gérer une classe et gérer un deux, trois, voire quatre primos qui arrivent plic ploc comme ça. »

3.2. Accueil et prise en charge du public-cible : dispositifs organisationnels.

a) Une politique d'inscription non-restrictive.

En ce qui concerne la « politique d'inscription », en raison de son projet éducatif et de sa position, l'école adopte une politique d'inscription large et ouverte, sans restriction. Cette ouverture la place à la merci des changements liés aux « vagues migratoires » les populations migrantes qui arrivent à Bruxelles : les enseignants et le directeur parlent des « arrivages » d'élèves de telle ou telle communauté, au fil des années, ou encore de l'arrivée du public sans papier, comme des dynamiques « subies » quoi qu'assumées politiquement.

b) La capacité à mobiliser un maximum de ressources existantes et de les coordonner efficacement.

Une des clés de la réussite de cet établissement dans l'accueil du public-cible est la capacité qu'a eu la Direction à mobiliser une multiplicité de ressources pour consolider son équipe et s'adjoindre divers professionnels. Ainsi, le décret « discrimination positive » a permis au Directeur d'engager une institutrice supplémentaire pour le premier cycle (institutrice dite « volante » qui assure la prise en charge individuelle d'enfants en difficulté, propose de la remédiation...) ainsi qu'une autre pour le deuxième cycle (personne ressource faisant de l'adaptation à la langue et de la remédiation). L'ouverture de la classe passerelle lui a permis d'engager une institutrice à temps plein spécialisée dans l'accueil des primo-arrivants. Des projets financés par la Région Bruxelloise lui ont permis d'engager deux bibliothécaires à « mi-temps » ACS pour s'occuper du centre de documentation de l'école. Un financement de la CF a été décroché avec 4 autres écoles primaires

(projet conjoint à 5 directeurs) pour engager une psychologue (ACS également) consacrée spécifiquement à la prise en charge des problèmes liés à l'exil. Notons également qu'une des forces de cette direction est apparemment d'avoir su coordonner efficacement ces différentes ressources en les mobilisant autour du projet de la prise en charge psychologique et pédagogique des enfants primo-arrivants ; ainsi, les différents intervenants rencontrés autour de cette école parlent d'un réseau d'intervenants qui fonctionne bien, de partenaires vers lesquels on peut se tourner, etc. Ainsi, la psychologue engagée par la CF pour le suivi des enfants en exil sert de relais, de plaque tournante vers des associations communautaires, vers l'école de devoir, etc.

c) Principes organisateurs et organisation concrète du dispositif.

Evolution du dispositif. Avant d'arriver au système actuel, l'école a expérimenté différents modes d'intégration des « primo-arrivants ». Avant 2001 (avant le décret Classes passerelles), l'école ne comptait pas de CLAP. Une institutrice « volante » faisant de l'adaptation individuelle à la langue pour tous les enfants, de la troisième maternelle à la sixième primaire. Ce système avait rapidement montré ses limites (pas assez de temps d'encadrement spécifique pour des enfants de plus en plus nombreux) ; l'équipe aurait alors pris conscience de l'importance d'avoir un « groupe classe » constitué, tant sur le plan de l'accueil de l'enfant, de la prise en charge des aspects difficiles de l'exil, que pour garantir un travail plus suivi avec ces enfants. Dans un second temps, l'école a expérimenté un système d'intégration à mi-temps (CLAP accueillant les grands le matin et les petits l'après midi, les enfants s'intégrant dans leur classe d'âge le reste du temps). Mais l'équipe a constaté que l'apprentissage de la langue se faisait globalement plus rapidement et facilement chez les « petits », et que ceux-ci ne nécessitaient pas nécessairement une prise en charge en CP totale. Par contre, pour les enfants arrivés plus âgés, l'apprentissage de la langue d'accueil est généralement plus lent et les enfants ne semblent pas toujours aptes à bénéficier pleinement de leur temps dans leur classe d'âge : « quand ils étaient remis l'après-midi dans leurs classes, ben c'est un peu les « taper » là à glandouiller à faire des bêtes fichiers ... parce que les instits ne savaient pas spécialement s'en occuper ». Ces éléments ont conduit au choix d'une CP réservée aux plus grands (4^e à 6^e), alors que les plus jeunes sont d'emblée placés dans leur classe d'âge (avec remédiation ponctuelle). L'existence de ces étapes montre en soi la capacité de l'établissement à s'adapter, de façon réflexive et flexible, aux besoins des élèves.

Le dispositif: une CLAP avec intégration partielle des enfants dans leur groupe d'âge. Pratiquement, le dispositif d'accueil actuel combine donc :

- pour les plus grands (8-12) un placement en classe passerelle, avec des moments d'intégration partielle dans le groupe d'âge (le jeudi matin, tous les enfants rejoignent leur classe d'âge et suivent alors les cours de gymnastique, piscine ou les projets spécifiques de leur classe). Notons qu'un test de langue est organisé pour ces plus grands à leur arrivée, et que s'ils vont preuve d'une maîtrise suffisante de la langue d'accueil, ils pourront être dirigés tout de suite vers leur classe d'âge (à vérifier).
- pour le cycle 5-8 (de la 3^{ème} maternelle à la 3^{ème} primaire), un placement des enfants dans leur classe d'âge, associé à de la remédiation et de l'adaptation à la langue (le

jeudi matin, à partir de la deuxième heure de cours, lorsque l'institutrice de la classe passerelle est libre). Les enfants de 3^{ème} maternelle sont pris en charge par l'institutrice de la classe passerelle tous les jeudis matins, à la première heure de cours. Cette optique privilégiant l'insertion directe dans les classes d'âge est revendiquée par l'équipe éducative comme une pièce essentielle du processus d'intégration scolaire et sociale des enfants « primo-arrivants ».

Ce dispositif articule donc prise en charge spécifique et moments d'immersion dans le groupe-classe des élèves, clairement souhaités. La CLAP est considérée comme un dispositif transitoire (durant en principe 6 à 12 mois maximum), visant l'acquisition du français scolaire de base et permettant également un « sas de sécurité » pour les enfants aux parcours souvent chaotiques (cf. supra, logique de protection et prise en charge des aspects psychoaffectifs de l'exil). Les choix organisationnels opérés par l'école permettent en quelque sorte de concilier la logique de prise en charge spécifique et la logique d'intégration directe dans les classes, et de répondre, au moins partiellement, aux arguments des détracteurs des CLAP en tant que dispositif séparé.

Des dispositifs séparés ou intégrés : les termes du débat. Si le dispositif mis en place semble relativement bien équilibré et approuvé par une majorité d'enseignants, le débat quant à la pertinence d'un dispositif d'accueil séparé pour les primo arrivants reste ouvert.

Arguments en faveur d'un dispositif séparé :

- *Soulager des classes trop hétérogènes* : Pour certaines institutrices des petites classes accueillant régulièrement des enfants primo-arrivants, la présence d'un certain nombre de ces enfants dans une classe oblige à ralentir le rythme en raison de l'attention particulière nécessaire à accorder à ces enfants – à moins de laisser ces enfants « *se débrouiller eux-mêmes au fond de la classe* », faute d'outils pédagogiques spécifiques. La prise en charge des enfants par l'institutrice « volante » une matinée par semaine constitue alors un soulagement réel.

- *Garantir la prise en charge adéquate des besoins des enfants en séjour précaire, notamment en leur fournissant un « sas de transition »* : De façon complémentaire, pour l'institutrice de la CLAP, disposer d'une CLAP à temps plein permet un travail pédagogique spécifique (développement d'outils pédagogiques appropriés), et fonctionne comme un lieu de « transition en douceur », pour des enfants aux parcours souvent chaotiques (cf. supra). Les enfants pourront y « *déposer leurs bagages* », avant de rentrer de plain pied dans le système scolaire, moins équipé pour répondre à leurs besoins spécifiques: « *C'est bien qu'ils aient ce groupe (CLAP). Il ne faut pas oublier que ce sont des gosses qui débarquent, qui sont chamboulés, ils débarquent avec des grosses « valises ». Il faut un endroit pour déposer ce gros bazar. Donc, si on les tape dans leurs classes, c'est fort déroutant, parce que là on n'est pas aux petits soins pour eux ! L'instit, en classe, n'a pas le temps de les chouchouter. C'est : « bon, tu ne sais pas parler, tu ne comprends rien, mais tant pis, tu es là. Tiens, voilà des feuilles, débrouille-toi. » Donc, c'est mieux de les garder euh à plein temps en classe passerelle. Pour pouvoir se poser, poser ses bagages, se poser soi-même. Atterrir* ».

- *Donner le temps et les moyens pédagogiques de l'acquisition de la langue d'accueil* : Pour les plus grands enfants, le choix d'un dispositif séparé a également été lié au constat

de davantage de difficultés dans l'apprentissage du français ; Les placer trop vite dans leur groupe classe ne permettrait pas un enseignement de qualité (les institutrices des classes normales n'étant pas toujours équipées pour faire face) : « au niveau de l'apprentissage du français, les petits ben ça va... ça va très vite. Tandis que les plus grands, c'est plus long, c'est plus difficile. Et quand ils étaient remis l'après-midi dans leurs classes, c'était un peu les taper là à glandouiller à faire des bêtes fichiers, à... Parce bon les profs ne savaient pas spécialement s'en occuper »

Arguments en faveur d'un dispositif intégré :

Dans le même temps, des voix s'élèvent pour défendre l'idée d'une immersion directe en classe d'âge :

- Favoriser l'apprentissage de la langue d'accueil par immersion complète : pour certains, intégrer les élèves dans leur classe d'âge permet plus rapidement d'apprendre le français, même pour des enfants de plus de 8 ans. I : « Je crois que c'est mieux d'être baigné complètement... Parce que j'ai connu des enfants qui sont arrivés aussi de leur pays lointain comme ça dans ma classe et au début, c'est vrai qu'ils avaient l'air complètement perdus, mais je trouve qu'ils apprenaient beaucoup plus vite à parler français quand ils sont plongés dans la classe et qu'ils sont obligés de parler français, qu'ils ne peuvent pas faire autrement ! Et dans la classe passerelle, ce qui se passe, c'est qu'ils parlent entre eux leur propre langue pendant très longtemps. »

- L'immersion directe en classe d'âge aurait, aux yeux de certaines institutrices, des effets pédagogiques plus probants. G : « : « Avant, ben on faisait semblant de rien ! On les aidait peut-être un petit peu mais bon ils étaient en classe comme tout le monde, ils écoutaient comme tout le monde, ils avaient les mêmes exercices que tout le monde ; et bon, ils avaient peut-être besoin d'un peu plus d'explications. Comme ils ne comprenaient pas bien la langue, au début, on se débrouillait avec des gestes, ou avec de l'anglais parfois Ou alors on allait chercher un camarade de classe qui pouvait traduire, ce genre de choses ! Mais il me semblait que ça allait plus vite, ils arrivaient à se débrouiller beaucoup plus vite vu qu'ils étaient tenus d'y arriver.

- L'idéal d'une plus grande mixité sociale et culturelle » plaide également en ce sens

- L'argument du « sas de transition » est même retourné : à quoi sert-il, si de toute façon l'enfant devra de nouveau le quitter quelques mois plus tard, au moment de réintégrer sa classe d'âge ? Ne vaut-il pas mieux lui permettre de nouer des liens d'emblée avec son groupe classe ? M : « Sur le principe, la CP, dire vraiment si c'est le mieux, je ne sais pas, dans le sens où, en fonction de l'avancement des enfants, par exemple au bout de 3 ou 4 mois, ou 6 mois plus tard, il arrive dans une autre classe et à nouveau il doit tout recommencer depuis le début. Pour l'enfant, c'est « je connaissais, j'étais en confiance et tout, hop je suis projeté dans une autre classe qui a déjà un vécu de classe... ». Et puis il y a pas mal de choses qu'ils ont loupé aussi du point de vue de la matière. Moi, en me mettant à la place de l'enfant, je crois que je serai bien paumé ! Dans le même ordre d'idées, certaines institutrices des classes amenées à accueillir ces enfants en cours d'année signalent des tensions, des attitudes de rejet voire de racisme de la part du groupe-classe envers ces enfants venant de la CLAP, qui n'échappent pas à une certaine stigmatisation (ce sont « les enfants-passerelles »). S'ils arrivent en cours d'année, leur classe a déjà tissé des liens, a une histoire... à laquelle il n'est pas toujours facile d'intégrer les « passerelles ».

3.3. Accueil et prise en charge du public-cible : dispositifs pédagogiques.

Aucune politique pédagogique spécifique n'est mise en place pour les enfants « sans titre de séjour légal ». Cependant, ce public bénéficie directement de la dynamique d'innovation pédagogique mise en place dans l'école, en raison de sa position d'école de « première ligne » (cf. supra), spécialisée dans l'accueil des migrants et des primo-arrivants, et particulièrement ouverte à la diversité culturelle (cf. supra).

a) Une capacité d'innovation pédagogique permettant de s'adapter aux besoins spécifiques des enfants.

Le Directeur présente son équipe comme une équipe se voulant « très flexible » et « très adaptée au terrain, avec des réussites à mon sens remarquables ». « Moi je dis que les enseignants qui viennent chez moi doivent être les meilleurs, pédagogiquement ; c'est pas donné à tout le monde. Certains deviennent de très grands spécialistes de l'outil pédagogique, parce qu'elles ne peuvent pas faire autrement que de déployer des stratégies fines pour répondre aux réalités du terrain. Cette situation constitue d'ailleurs une des forces traditionnelles de l'école, impliquée dans différents courants d'innovation ou de rénovation pédagogique depuis les années 80. Cette capacité d'innovation est présentée comme un des outils majeurs de l'école pour répondre aux enjeux spécifiques des publics qui lui sont confiés. DIR : « Cette école-ci privilégie le travail par cycle, on a tout de suite suivi la Communauté française.. Le « plateau 5-8, on y tient beaucoup. Parce qu'on s'était rendu compte que la seule manière [d'enseigner à ces enfants], c'était de décloisonner les classes, de manière à créer, non pas des « groupes de niveaux », mais des groupes de besoins. Là, il y a des activités qui se font les trois âges mélangés, et d'autres qui se font plus spécifiquement par groupe d'âge (...), de manière à ce que les enfants aient un enseignement qui réponde à leurs besoins spécifiques. » A l'inverse, les méthodes « classiques », décrites comme « linéaires », centrées uniquement sur l'acquisition de connaissances, révèlent rapidement leurs limites. Il faut donc accepter cet état de fait et « inventer ». Selon la direction, seule cette flexibilité pédagogique permet de s'adapter aux besoins des enfants, de les prendre « là où ils sont », « d'utiliser ce qu'il y a de mieux en eux » en s'appuyant sur les capacités qu'ils ont acquises dans leur expérience de vie (autonomie, capacité de débrouille, multilinguisme...). IP : « L'idéal, c'est que l'enfant puisse être respecté dans toutes les ressources qu'il amène (...). Quand tu entends la trajectoire de ces enfants, et ce par quoi ils sont passés, et (...), c'est des enfants qui ont appris des compétences, incroyables ! J'ai des enfants, par exemple, qui étaient sans-papiers, qui ont été enfants de la rue, qui n'avaient aucune compétence scolaire, mais qui avaient des compétences sociales, mais incroyables ! Au niveau pédagogique, on doit pouvoir arriver à utiliser toutes ces compétences-là. ». Une institutrice de 2^{ème} explique : « Ce que je fais souvent, c'est partir de ce qu'eux aiment, tout simplement. Voir qu'est-ce qu'ils aiment, à quoi ils s'intéressent, et puis d'essayer de les intégrer dans, dans les apprentissages que je veux viser et en avant ! J'utilise le « Cahier Alpha », aussi. C'est un livre qu'ils ont depuis la maternelle et où ils ont un thème et ils peuvent s'exprimer totalement librement par rapport à ça. Ca, ils aiment beaucoup. ils vont essayer de faire eux-mêmes leur texte, et puis de chercher à corriger leur orthographe etc. ça part vraiment de ce qu'eux ressentent. (...) Je crois qu'il n'y a pas de baguette magique, c'est partir de ce que eux vivent, quoi, c'est vraiment ça ».

Concrètement, cette pédagogie flexible et différenciée passe notamment par l'existence de dossiers individuels, adaptés aux différents niveaux des enfants, et qui servent de support à la différenciation en classe (les institutrices donnent des

exercices à tous mais disposent d'outils spécifiques pour les enfants en difficulté sur tel ou tel point).

Notons que cette volonté de prise en compte des besoins spécifiques est en partie contrebalancée, chez les institutrices, pas un discours de type plus « égalitariste » : tout se passe comme si, au sein des classes normales, l'adaptation à la diversité des cas se heurtait tout bonnement à des limites pratiques, comme le reconnaît cette institutrice : Ma : « *Mon rôle par rapport à ces enfants est le même pour eux que pour les autres. C'est tout. Tout ce que je peux faire, c'est être là quand ils en ont besoin. Voilà, je ne sais rien faire d'autre. C'est impossible, ça demanderait trop d'investissement, si je dois commencer à faire plus, c'est impossible (...) Je ne tiendrais pas !* » En pratique, les institutrices sont dès lors régulièrement amenées à faire « comme avec les autres », sans tenir compte de l'incertitude de leur avenir. G : « *L'instituteur, il doit continuer à enseigner comme si les enfants étaient en séjour fixe. C'est un enseignant, il a des enfants devant lui, il ne sait pas s'ils vont rester là jusqu'à la fin de l'année, euh ce n'est pas pour ça qu'il va changer son enseignement* ».

b) La gestion de l'hétérogénéité des classes par une pédagogie différenciée.

Outre les heures de remédiation et d'adaptation individuelle à la langue, en place dans l'école (cf. supra), les interviewées valorisent fortement la pédagogie différenciée, présentée comme un moyen essentiel de gestion de l'hétérogénéité parfois très prononcée des classes, en raison des parcours de vie et milieux divers qui se côtoient. Il s'agit alors de concilier moments de travail en groupe-classe, travail en sous-groupes à tâches, remédiation individuelle hors de la classe, temps d'adaptation à la langue etc. Comme le dit le Directeur, « *L'institutrice de quatrième année, elle vous dira « bon, j'ai cinq nouveaux, cinq primo », (...) et puis il y a le reste, dont un certain nombre qui sont en fait d'anciens primo, dont des enfants qui sont là depuis deux ans et demie, qui connaissent pour certains bien le français, pour d'autres pas ; et puis y a ceux qui viennent de débarquer. L'institutrice a vingt, vingt-cinq enfants, si elle les considère comme un groupe homogène, elle est morte !* ». Comme le dit cette institutrice de 2^{ème}, il s'agit de « *faire de la différenciation non-stop* », en mobilisant certains matériaux pédagogiques à usage flexible (matériau pédagogique permettant aux enfants d'avancer à leur rythme, de faire des aller-retour dans la matière, et.). Le système des « fichiers ad hoc » utilisé par les institutrices des grandes classes, amenées à accueillir régulièrement les « enfants passerelle », constitue une bonne illustration de cette pédagogie différenciée.

Le système des fichiers

Une institutrice a initié des « fichiers » qui constituent des modules séparés, de niveau variable, que l'élève peut travailler tout seul, pendant la classe. Ces fichiers contribuent à la prise en charge différenciée des « anciens passerelles », comme par exemple chez G (instit de 6è) : ces élèves se voient d'abord proposer les « exercices comme tout le monde », pour faire un bilan de leurs acquis, puis éventuellement des « dossiers spécifiques » en fonction des lacunes constatées. L'institutrice de la Classe passerelle utilise un dispositif similaire: « *Moi, ce que je faisais, c'est que j'avais des fichiers adaptés à leur niveau et bon... Mais c'est vrai que ça paraissait gaga, pour un gamin qui arrivait en cinquième primaire, avec son fichier à colorier, « colorie les trois poules » enfin tu vois vraiment le truc !* ». Mais notons que tous les instituteurs ne semblent pas avoir développé ce genre de pratiques.

La gestion pédagogique de l'hétérogénéité passe également par des pratiques innovantes telles que le tutorat (travail en sous-groupes d'élèves, dont un plus expérimenté et débrouillard, chargé de « tirer » les autres). G : « *On fait souvent des groupes de deux et je mets une nouvelle avec quelqu'un de la classe qui est très débrouillard, qui s'en sort très bien et qui, en même temps que son travail, peut un petit peu parrainer si tu veux, la gamine qui est en retard. D'autres fois je mets plutôt ensemble des enfants d'un même niveau, pour qu'ils travaillent à deux à leur niveau. On appelle ça du tutorat, je crois* ». Les enfants sont ainsi amenés à traduire pour leurs camarade, à expliquer ce que l'enseignant ne parvient pas à faire passer par gestes, etc.

D'autres institutrices s'appuient sur une pédagogie assez innovante, mobilisant le corps et l'expression théâtrale ou encore, les manipulations concrètes. M : « *Ce que je fais, c'est du théâtre, montrer beaucoup avec les gestes et tout, c'est tout ce que je sais faire !* » (...); « *Je fais beaucoup, beaucoup, beaucoup de manipulations.*

Ces innovations pédagogiques restent cependant du domaine de l'improvisation et de l'initiative individuelle. Plusieurs enseignants pointent le manque d'outils pédagogiques adaptés, ainsi que le manque de ressources pour faire davantage de la remédiation : « *Il faudrait vraiment une personne ou deux à temps plein pour faire de la remédiation scolaire non stop avec eux* ». (...) *C'est pas évident, je pense qu'il n'y a pas assez de moyens pour accueillir dignement ces enfants là ?*

c) Des objectifs pédagogiques calibrés pour faire face à l'incertitude du public-cible : la métaphore du « kit de base ».

Sur le plan des objectifs pédagogiques que se donne l'école par rapport au public-cible, l'équipe évoque des objectifs assez « modestes », « raisonnables », présentés comme les seuls possibles en raison des spécificités de ce public (en particulier, de son instabilité). Ces objectifs ne sont toutefois pas définis dans une logique de rabais, dans la mesure où l'idée d'un « kit de base » (éventuellement transférable) peut constituer une forme de réponse pédagogique face à l'incertitude de l'avenir – un « *plus pour l'enfant, où qu'il aille après* ». Dir : *Quoi qu'il arrive, que l'enfant retourne ou pas (dans son pays), qu'il ait l'espoir de repartir demain, ou dans un an, ou dans dix ans, il faut bien qu'il apprenne quelque chose. Et que le temps passé ici en Belgique soit quelque chose de constructif dans son évolution. C'est aussi une particularité d'ici, c'est qu'on ne va jamais chercher, on ne peut pas chercher les grands objectifs. On va y aller par petits coups, et*

le dernier des petits objectifs, apprendre le français, c'est déjà ça. Et puis euh, terminer ta sixième année, c'est déjà ça. Puis on verra... » En d'autres termes, étant donné l'incertitude qui pèse sur ces enfants, l'équipe pédagogique est amenée à se recentrer sur un certain nombre d'objectifs de base, tant en termes de savoirs linguistiques, de savoir scolaires de base, de socialisation citoyenne ou d'apprentissage humain, sur lesquels l'enfant pourra ensuite « compter », quelle que soit sa destination.

Ces objectifs de base comportent notamment les aspects suivants :

- *L'acquisition de la langue d'accueil* : l'objectif d'initiation à la langue scolaire constitue une sorte de socle commun partagé par tous les professionnels. Ils insistent sur l'acquisition des bases du français, comme préalable à toute forme d'apprentissage. « C'est déjà ça de pris, quoi qu'ils fassent après », affirme une psychologue. Ou, comme le précise le directeur : « Et donc si après deux ans, il connaît déjà le français, c'est quand même déjà un atout, par rapport à un petit brésilien des bas-quartiers de S. ; il a déjà ça en plus, ne fut-ce que ça. »

- *La socialisation et l'acquisition des bases de la citoyenneté* : les institutrices et le directeur sont unanimes : même si l'incertitude règne quant à leur destination finale, il faut que le temps passé dans l'école les ait « fait grandir », leur ait transmis les bases d'une « citoyenneté » future, où que celle-ci s'exerce : « SI on en a fait un « bon citoyen », que ce soit un citoyen américain, belge ou brésilien, c'est une réussite formidable ; Et notre satisfaction n'est pas qu'ils aient le certificat d'études de base ou quoi que ce soit, mais qu'ils aient suffisamment d'armes en main que pour être un citoyen correct.

- *L'acquisition de « l'essentiel », à tous les niveaux* : Etant donné l'énorme disparité des parcours et des niveaux scolaires des enfants, ainsi que l'incertitude qui pèse sur l'avenir, l'équipe pédagogique est amenée à se recentrer sans cesse sur les connaissances de base (telles que la lecture et l'écriture). Comme le souligne le Directeur, ceci suppose une certaine aptitude pédagogique : « Les enseignantes d'élite, c'est celles-là, celle qui, à quelque niveau qu'elles soient, sont capables d'apprendre l'essentiel à l'enfant. L'essentiel c'est lire et écrire, lui donner les instruments qui vont lui permettre d'acquérir de la connaissance. Lire et écrire, tout simplement. » Dans cette perspective, les institutrices concernées insistent l'importance de transmettre à ces enfants « les savoirs de base, face à leurs énormes difficultés ; on essaie de rattraper les éventuels retards scolaires, puis on voit ». L'idée d'un bagage transférable est également émise : G. : « qu'il parte ou qu'il revienne en Belgique un jour, je dis à cet enfant : « tout ce que tu auras appris ici, tout ce bagage, tu en auras gardé quelque chose ». Il s'agit de leur transmettre « un maximum de connaissances en un minimum de temps », de manière les rendre aptes, au minimum, à poursuivre une scolarité réussie, - éventuellement en secondaire. L'obtention du CEB constitue un prolongement possible de cet objectif, mais parfois reste hors de portée : « Et notre satisfaction n'est pas qu'ils aient le certificat d'études de base ou quoi que ce soit, mais qu'ils aient suffisamment d'armes en mains pour être de bons citoyens ».

3.4. Un dispositif pédagogique clé : la classe passerelle.

La CLAP constitue le dispositif d'accueil central du public de primo-arrivants, et, par extension, du public-cible (sans titre de séjour légal). Les objectifs pédagogiques qui y sont associés renvoient à l'idée de « situation de transit », où les enfants sans titre de séjour légal sont scolarisés en attendant un « mieux », un « ailleurs » incertains. Elle

est organisée comme une parenthèse « pour pouvoir grandir » ; l'enjeu est de leur transmettre des compétences de base utiles.

a) L'objectif d'acclimatation à la langue ... usuelle :

On retrouve alors, dans le discours de l'institutrice en charge de cette classe, l'objectif d'acclimatation à la langue (« *C'est le premier objectif : tu les fais progresser dans la langue, en parlant de ce qu'ils vivent...* ») ; cet objectif prend ici la forme de l'acquisition du français usuel, pratique; l'institutrice travaille d'ailleurs des thèmes liés à la vie quotidienne, à partir d'une pédagogie active et directe (visites, activités...) (I : *tu vas apprendre les pièces de la maison, les transports, les moyens de transports, les vêtements, la nourriture, les animaux, les... Enfin, c'est tout le vocabulaire... usuel, je vais dire ; comme outils, j'ai la rue, les magasins, les cafés, les marchés.... Plein de choses* ». Pour l'acquisition de la langue, l'institutrice de la CLAP a cependant dû mettre en place une interdiction de pratiquer la langue maternelle en classe, en particulier face à des groupes d'enfants de même origine faisant « bloc » contre l'école. I CP : « (Face à groupe « bloc » de Brésiliens lousophones) : *Ouf... .. Je me suis cassée la tête vraiment, ... j'ai dû faire des sanctions, vraiment des sanctions, vraiment les bêtes punitions quoi, il n'y avait que ça qui marchait.. (...) Ce que je faisais c'était, quand je les entendais parler portugais, je mettais une croix. Et quand on avait euh... une croix, c'était dix fois la phrase « Je parle français en classe. » Mais bon, au bout d'une journée, il y en a qui se sont tapés trois, quatre cents, cinq cents fois la phrase... pour le lendemain quoi.*»

b) Une pédagogie active, peu formelle, adaptée aux besoins.

L'optique pédagogique défendue est peu formalisée, basée sur l'improvisation créative et le bricolage, au fil des besoins. C'est surtout une approche extrêmement active, basée sur l'expérience et le vécu individuel des enfants : « I : *J'ai bien essayé des méthodes comme « Vivine » ou « C. » ?, mais ça n'a pas fonctionné. En fait, ça fonctionne pour les groupes homogènes, au moins avec la même langue, le même âge, mais ici, ce n'est pas ça. Je n'ai pas vraiment utilisé de méthode. Je travaillais beaucoup au feeling, au rythme des enfants. Un enfant n'est pas l'autre. Utiliser une méthode type, ça aurait coincé.* »(...) *mes petites préparations pour ma semaine, je me suis vite rendu compte que non, ce n'est pas ça qu'il faut faire.* Les cours se déroulent donc de façon extrêmement inductive, au fil des besoins amenés par les enfants. « *En classe passerelle, c'est plutôt les enfants qui tirent les ficelles ! C'est eux qui font avancer le bateau ; toi tu es là pour guider, mais c'est eux qui le fait avancer avec leur vécu, leurs envies.* »

c) Un objectif d'intégration sociale et psychoaffective saillant.

Le travail mené en Classe passerelle donne, plus qu'ailleurs encore, une place importante à l'accompagnement psychosocial et affectif des jeunes en « rupture », déracinés par l'exil. Il s'agit de faire place, en classe, à leur vécu, à leur histoire, à leur ressenti. Il s'agit de leur « faire prendre conscience de leur place dans le monde, de se réapproprier leur histoire », en leur donnant une place dans la classe, comme le précise la psychologue en charge du suivi des primo arrivants. Cette prise en charge des dimensions psychoaffectives est présentée comme une condition préalable à tout apprentissage scolaire. « *On se pose, avant de pouvoir continuer sa route* ». Cet objectif de « ré-ancrage ici et de ré-enracinement par rapport au pays d'origine » passe par l'écoute, le dialogue, la place accordée à ce que les enfants amènent en termes de

vécu individuel, de pratiques culturelles (musiques, instruments ou nourritures typiques, vécus familiaux...). Il s'incarne dans différentes activités, telles qu'un jeu collectif autour d'une mappemonde sur laquelle chaque enfant est amené à planter son drapeau, ou des rites d'accueil des nouveaux arrivants...). C'est par ce dialogue interindividuel et interculturel que passe l'apprentissage du français. « *C'est une vraie motivation, pour les faire parler en français, pour qu'ils apprennent le français* ». Il s'agit aussi, dans la même ligne, de permettre aux enfants de « *laisser une trace d'eux* » dans l'espace de la classe, en réponse à l'incertitude du futur. La psychologue travaille toujours avec des empreintes de pieds ou de mains laissées par les élèves dans la classe... : « *je crois que c'est vraiment l'idée de laisser quelque chose de soi ; ces enfant ont vécu des grosses séparations, parfois traumatiques(...)* » « *Ils ont besoin de laisser des traces, comme si au fond,.. pour ne pas disparaître à nouveau* ».

Une bonne pratique : mappemonde et drapeaux

« Quand ils arrivaient, ils faisaient un dessin de leurs drapeaux des pays d'où ils venaient, avec leurs noms, puis ils m'apportaient une photo ; puis on allait la mettre sur le planisphère ; tiens, mon pays, sur le planisphère, où il est ? Ah ben il est là ; la Belgique est là ; Je mettais les drapeaux avec leurs photos et leurs noms, avec une corde qui partait de leur pays vers la Belgique. C'était gai à voir, impressionnant. La Belgique c'est ce petit bazar, et alors eux venaient des 4 coins du monde, je leur disais : » vous vous rendez compte, dans la classe on a toute la terre, ici, on a des gens d'endroits très différents du monde. »

Par ailleurs, l'institutrice organise le travail en classe en valorisant l'expérience des enfants, le travail en sous-groupes d'enfants aux vécus similaires, de façon à stimuler les solidarités.

Un dispositif innovant implémenté en collaboration entre l'école et des professionnels extérieurs : l'utilisation du PRODAS dans la Classe passerelle

Le PRODAS (Programme de Développement Affectif et Social) est un programme visant à faire face aux difficultés spécifiques aux enfants primo-arrivants et en situation d'exil; ces problèmes sont définis ici en termes psychologiques et psychosociologiques (perte de repères, déracinement, ruptures et deuils, conduisant à des comportements de défense, de repli sur soi et d'angoisse). L'objectif du programme est de permettre aux enfants de canaliser ce vécu par différents moyens d'expression, depuis la langue orale (mettre des mots sur le vécu) jusqu'à des modes d'expression plus artistiques (dessin, musique, ...). L'objectif est donc d'aider les enfants à développer leurs compétences communicationnelles et relationnelles, tant langagières (apprentissage de la langue d'accueil par un travail sur l'oralité) que communicationnelles et culturelles. Le projet repose sur l'hypothèse que l'épanouissement de l'enfant passera par un travail sur la valorisation de l'estime de soi, de la connaissance de soi et de l'interaction avec l'autre, à partir d'un travail sur les compétences communicationnelles. Cette approche part également du constat que l'acquisition d'une langue d'accueil et l'ancrage dans « l'ici et maintenant » doit se faire en lien avec un travail de construction identitaire (appropriation du passé (culture d'origine et vécu), de l'environnement et la culture d'accueil, de l'école...).

Le programme PRODAS a été implémenté à l'initiative d'une psychologue rattachée à un des CPMS de la commune, mais aussi avec l'appui de l'enseignante de la Classe passerelle (à un moment où celle-ci était cherchait à débloquent certaines situations relationnelles et psychoaffectives difficiles (attitude de repli ou de rejet de la part d'élèves en situation d'exil...). Le projet a été soutenu par la direction (qui finance d'ailleurs la présence de cette psychologue via des fonds régionaux bruxellois, partagés avec un collectif de directeurs d'école). C'est le directeur qui avait même défini le profil de la psychologue à engager.

Concrètement, le PRODAS propose de développer des projets en classe (à définir avec l'institutrice et, surtout, les enfants) permettant aux enfants d'exprimer leur ressenti par rapport à l'exil, à l'insertion en Belgique, à leur place dans la classe, à l'incertitude de leur parcours, etc.. Il s'agit aussi de valoriser les ressources propres des élèves (valorisation de traditions culturelles ou culinaires, intérêt pour la langue parlée par l'enfant, valorisation de ses compétences propres (en termes de créativité ou de débrouille, etc.). Un enjeu d'éducation à la citoyenneté est également souligné, dans la mesure où l'enracinement de l'enfant dans son école, son quartier etc. est facilité. En termes de moyens pédagogiques, il s'agit également, pour les adultes en charge de ces projets, de développer des moyens de communication autres que la langue scolaire afin de ne pas exclure les enfants qui ne la maîtrisent pas (ex : travail sur l'expression artistique, le mime, le dessin etc.). Dans l'école observée, le travail autour du projet PRODAS en classe passerelle s'est déroulé à un rythme de trois animations par semaine tout au long de l'année. Les activités développées ont tourné autour d'un projet de longue haleine (construction d'un décor avec des personnages, destiné à raconter une histoire aux élèves des petites classes et aux mamans participant au café des mamans, à partir de l'apport singulier de chaque enfant). La psychologue à l'initiative de ce projet regrette de ne pas avoir pu la finaliser : *« C'est une activité géniale : on part d'un dessin au tableau, chaque enfant vient greffer un élément, n'importe quoi, qui lui passe par la tête : un personnage, un objet... et là on obtient un dessin complètement fou, et de là, on essaie de construire une histoire (...) qui serait racontée aux petits de maternelles. Malheureusement, on n'a pas eu le temps d'aller jusqu'au bout. Mais c'était super »*. Par ailleurs, diverses activités de plus petite envergure ont été mises en œuvre, telles que des activités permettant l'expression du vécu affectif des enfants (*« On a travaillé le sentiment (je suis triste, je suis content, je suis neutre...) ; chacun faisait des cartons et à la fin de chaque activité, on refaisait un cercle tous ensemble et chacun disait, « pendant l'activité, je me sentais comme ça »*. Pourquoi ? *On essaie d'expliquer ...)* ou encore, des activités visant l'ancrage, l'enracinement de l'enfant dans la classe, dans l'ici et maintenant, pour faire face à la complexité, l'éclatement des parcours et permettre à l'enfant de s'enraciner. *« Quand un enfant arrivait et quand un enfant repartait pour rejoindre son groupe classe, on faisait une petite cérémonie ; on avait fait imprimer la main sur un grand drap en forme de terre (le monde) ; quand j'arrive, on met mon nom, la date d'arrivée, mon pays d'origine ; puis quand je repars, à côté de ma main de départ, si je veux je mets un pied, j'écris la date de sortie, etc. Et à chaque fois on faisait une petite cérémonie, où chaque enfant mettait un petit doigt en peinture avec son nom, et s'il voulait il mettait un petit mot « on a partagé ça »... Et alors on lui remettait son carton, à l'enfant. Chaque fois, ça a produit un grand sentiment de bonheur chez l'enfant qui partait et qui recevait sa carte, parce qu'alors, il se sentait bien ancré dans un groupe. »*

4. Pratiques d'évaluation et d'orientation des élèves du public-cible.

Dans cette section, on examinera la manière dont l'orientation des élèves du public-cible s'organise, depuis l'arrivée dans le système éducatif de la Communauté française, jusqu'à l'accès aux différentes « portes d'entrée » dans le secondaire. Sur base de quelle procédure d'évaluation ces élèves sont-ils dirigés (ou non) vers la classe passerelle ? Quelles procédures d'évaluation existent pour les orienter ensuite vers leur groupe d'âge ? Comment se poursuit le parcours, en lien avec l'obtention du CEB ?

4.1. L'orientation initiale des enfants sans titre de séjour légal.

Selon l'équipe éducative, la décision d'orienter un élève vers la classe passerelle ou vers sa classe d'âge repose théoriquement sur un critère principal, celui du degré de maîtrise de la langue d'accueil. Rappelons en effet que le dispositif des classes passerelles offre un projet pédagogique axé sur l'apprentissage du français « langue seconde ». Or, dans les faits, les classes passerelles sont amenées à accueillir des élèves (notamment demandeurs d'asile et sans titre de séjour légal), non pas en raison de leur non-maîtrise du français, mais en raison d'un retard scolaire prononcé, d'un parcours chaotique éventuellement jalonné de périodes de déscolarisation, et/ou de non-maîtrise de la lecture-écriture. Ce sont alors des critères scolaires qui sont mis en avant (retard, absence des bases du rapport aux savoirs scolaires et à l'alphabétisation). Ne faut-il pas, dès lors, pointer une sorte de contradiction ou de « vide » institutionnel, dans la mesure où les CLAP ne sont pas outillés pour accueillir des enfants de tels profils. Ce constat soulève au moins deux questions : - la pédagogie de la classe passerelle est-elle adaptée à l'accueil d'enfants déscolarisés, mais maîtrisant le français ? – quels sont les critères opérationnels qui conduisent à l'orientation de certains dans leur classe d'âge, et d'autres, vers la classe passerelle ? N'y observe-t-on pas certaines formes de discrimination entre groupes ethniques ? Répondre à ces questions demanderait certainement des investigations complémentaires.

4.2. Modalités de réorientation vers les classes d'âge.

Le principe : un dispositif transitoire. En principe, le séjour en classe passerelle est prévu pour une durée de 6 à 12 mois. Le dispositif est bel et bien conçu comme un dispositif transitoire qui, par définition, ne peut pas perdurer, puisque son objectif est de permettre la réinscription rapide de l'enfant dans le cursus scolaire « normal ». En pratique, à nouveau, il semble que les choses ne soient pas aussi simples. Nous avons en effet recueilli plusieurs témoignages concernant des enfants qui non seulement passent toute l'année en classe passerelle, mais y restent l'année suivante, butant à chaque fois sur leur « niveau » insuffisant pour réintégrer leur classe d'âge. Ainsi en va-t-il de certains élèves en provenance de certains pays d'Afrique et qui, malgré un désir très fort d'obtenir le certificat de base, se retrouvent à « rester » en clap, face à des instituteurs qui les rappellent à la dure réalité (un CEB improbable pour eux) : « Il y a un enfant, un ivoirien, qui malheureusement, bon c'est un gamin, il est en sixième, il a treize ans, il sait à peine lire, à peine écrire euh... C'est terrible quoi, mais il en veut, il en veut, il en veut. Il dit « moi, je veux apprendre pour avoir passer mon diplôme

quoi. » Je dis « écoute mon grand, il faudra rester encore l'année prochaine ici et ce ne sera pas facile du tout et bon, tu n'auras peut-être pas ton diplôme. » Parce que bon, il ne faut pas leur dire « oui, oui, tu l'auras, tu l'auras. »

Procédure de réintégration dans la classe d'âge. La décision se prend sur la base d'une décision collective, informée par l'institutrice de classe passerelle et les autres enseignants qui côtoient l'enfant (l'institutrice de sa classe d'âge de référence, le professeur de sport,...), lors d'une réunion d'équipe spécifique appelée « conseil d'intégration ». A nouveau, selon les institutrices interrogées, le critère officiel mobilisé pour envisager une réintégration est la maîtrise suffisante de la langue scolaire : (CP : « *Pour évaluer s'ils ont le niveau pour rentrer dans leur groupe d'âge, c'est comment ? – Oui, moi c'est au niveau de la langue ; Ce n'est pas commencer à dire, est-ce qu'il sait calculer en base dix, est-ce qu'il sait calculer les aires,... non, ça non* »). Pourtant, l'observation des cas concrets montrent que la décision de maintenir un enfant en CLAP peut aussi tenir à un retard scolaire prononcé (cf. le cas d'enfants ayant connu une déscolarisation et/ou une scolarité très chaotique et conservant un retard scolaire important). Or, si l'on observe le travail réalisé en CLAP, on ne peut s'empêcher de penser que le maintien dans ce dispositif d'accueil ne permet pas le développement de toutes les compétences scolaires utiles à la suite du parcours.

4.3. De la classe passerelle à la suite du parcours scolaire : l'obtention problématique du CEB.

Dans la même ligne, il semblerait qu'assez peu d'élèves sortis de la CLAP obtiennent leur CEB particulièrement lorsqu'ils arrivent dans le système éducatif relativement âgé (10-12 ans), et intègrent directement la 5^{ème} ou la 6^{ème} primaire. Si l'on en croit l'expérience de l'institutrice en charge de la CLAP, « *le plus souvent, ils ne l'obtiennent pas* ». Lorsqu'ils y parviennent, c'est au mieux avec retard (donc, en passant plus de temps en CLAP que prévu...). Les rares enfants qui l'obtiennent facilement et sans retard seraient plutôt l'exception, liée à une volonté ou à des talents exceptionnels.

Par ailleurs, il semble qu'il persiste des problèmes d'ordre administratif (reconnaissance des diplômes pour les personnes récemment arrivées sur le territoire). Notre enquête a révélé des cas d'enfants qui avaient réussi l'épreuve et obtenu le CEB, mais auquel la CF n'a pas pu délivrer le diplôme, parce qu'ils avaient « moins de deux ans de scolarité en CF ». Du coup, des élèves ayant réussi l'examen se retrouvent néanmoins orientés vers la classe d'accueil en secondaire, puisqu'ils n'ont pas officiellement le CEB... Bref, des parcours de relégation seraient ici amorcés et étroitement articulés aux pièges du fonctionnement de la classe passerelle.

5. Rôles professionnels et coordination entre acteurs.

5.1. A l'interne.

a) Enjeux professionnels pour les institutrices : entre vocation et fragilité professionnelle ?

Comme dans de nombreuses écoles accueillant un public peu favorisé, l'exercice du métier d'enseignant(e) relève en partie d'une vocation, qui se décline en partie

autour de la dimension humaine et affective inhérente au travail avec ce public particulier. D'un côté, ce public appelle une dose de créativité pédagogique (réalisation de dossiers pédagogiques, recherche des méthodes les plus pertinentes, etc.); parallèlement, les institutrices se disent affectées par les parcours de vie difficiles des élèves (cf. le témoignage d'une institutrice qui explique qu'un élève avait fini par l'appeler sa « tante »). D'un autre côté, cet investissement professionnel et affectif est rendu difficile en raison de l'instabilité du public « sans titre de séjour légal » (cf. supra). Ainsi, il n'est pas rare qu'un enfant séjourne deux ou trois mois en classe passerelle puis disparaisse, sans donner de nouvelles, ce qui suscite de l'inquiétude de la part de l'institutrice, parfois une quête – souvent vaine – d'informations. D'autres institutrices font part de leur malaise face à des enfants qui ont dû retourner au pays brusquement, s'interroge sur le destin de ces enfants dont « du jour au lendemain, on ne sait plus rien ; on se pose des questions, mais...il n'y a jamais de réponse à ça évidemment... ». Le Directeur a même dû « coacher » son équipe pour qu'elle « accepte de vivre avec ça », car, en réalité, cette situation d'incertitude les décourageait fortement : « Ici, c'est impossible quasiment d'avoir les élèves pour toute la durée de la scolarité. Quand je suis arrivé en 1994, les institutrices avaient de grosses difficultés par rapport à ça, ça leur pompait le moral. C'est dur, allez,, on bosse sur un enfant, on le fait grandir, on s'en soucie, on y passe des heures, de préparations différenciées, d'approche pédagogique différente pour essayer que ces enfants s'épanouissent, et tout à coup, par des obligations sociales en général, tac, ces enfants, hop euh ... ils déménagent, ou ils retournent au pays, et tout ce qu'on avait échafaudé, tout ce qu'on avait construit, c'est fini quoi. Et donc là y a des enseignants qui réagissent très mal, ... :

Par ailleurs, le public-cible est régulièrement décrit comme « difficile » (« ce ne sont quand même pas des enfants faciles... »), la tâche pédagogique dépeinte comme « titanique »... Comme « en miroir » par rapport à son public-cible, l'équipe pédagogique donne des signes de fragilité accrue. On observe des problèmes de santé, de dépression et d'abstentisme chez un certain nombre d'institutrices: Dir « Certaines ne peuvent plus entrer dans leur classe sans avoir de l'urticaire », « deviennent profondément racistes »,... A cette difficulté inhérente au public-cible s'ajoute celle d'une certaine fragilité des statuts et des carrières professionnelles des institutrices rencontrées dans l'école, en particulier pour celles spécialisées dans l'accueil des primo-arrivants. Ceci explique sans doute en partie le *turn over* élevé commenté par cette intervenante du CPMS : « On dit toujours que les travailleurs finissent par ressembler à leur public ; ici, on accueille une population qui transite, ben, les insists transitent aussi ! Ce n'est pas un hasard... ; t'es avec des enfants précarisés, ben souvent le personnel est précarisé aussi, c'est des contrats à l'année quasiment... Il y a une discontinuité de plus en plus forte dans l'équipe... Certes, la vocation et le choix positif de travailler « dans ce genre d'école » sont présents. Certaines institutrices expliquent avoir suivi un certain nombre de formations, parfois étonnantes, dans une logique d'adaptation positive professionnelle à la « niche ». Mais un certain nombre d'institutrices semblent malgré tout en bute avec des carrières difficiles (l'entretien mené avec l'institutrice de la classe passerelle fait état d'un début de carrière plutôt difficile, et raconte avoir été placée là après des expériences assez dures). Par ailleurs, étant donné le « bricolage institutionnel » dont fait preuve le directeur pour engager du personnel spécialisé, une partie des statuts sont relativement précaires. Le directeur fait même état d'une sorte de « hiérarchie symbolique » entre les institutrices « titulaires de classes, les

« seules vraies instits », et les autres (volantes, instit de classe passerelle..;) vécues comme des « sous-statuts ».

Notons enfin que la situation de « bricolage institutionnel » pour se doter d'une équipe de professionnels compétents n'est pas sans conséquence sur l'absence de formation spécifique de ces professionnels. L'institutrice de la Clap, par ex., semble n'avoir reçu aucune formation particulière, et décrit sa pratique professionnelle comme « intuitive ».

b) Le rôle pilier d'un directeur « mobilisateur ».

Dans cette école, le Directeur joue un rôle important, et se présente comme un « militant », ayant choisi délibérément de venir travailler dans un quartier comme celui-ci, dans une perspective de contribuer à une société plus égalitaire. Vis-à-vis du public-cible, il met en avant ce rôle d'interface, de point de contact essentiel entre les familles sans titre de séjour légal et la société d'accueil. Enfin, il joue un rôle de coordination efficace entre professionnels, dans l'école et avec les partenaires extérieures (le CPMS, le SAJ, la commune...). Les notions de collaboration, de concertation et de « multilatéralité » sont brandies comme des sésames de l'action pédagogique efficace, face au public cible. Dir : *« C'est tout par concertation, à tous les niveaux, et cela j'y tiens beaucoup. Bon, chaque enseignant est responsable de sa tambouille. Mais à la moindre interaction, et les interactions sont indispensables, on est obligé de collaborer. Il y a les concertations hebdomadaires entre enseignants, les concertations avec la psychologue du CPMS aussi. Le CPMS est toujours présent quelque part. Et ce genre de concertation avec des intervenants extérieurs, SAJ, ou... : il n'y a pas de décision sans que l'on en discute ensemble, et sans que le CPMS soit présent. Donc ça veut dire qu'on est toujours 3 ou 4 à discuter : ce n'est jamais un dialogue, c'est toujours multilatéral. »*

Il faut cependant reconnaître que les entretiens menés avec les institutrices amènent à un constat plus mitigé. S'il existe bien certaines pratiques pédagogiques portées collectivement (un manuel commun de mathématique entre la 3ème mat et la 6èP par ex) ou des échanges nourris entre institutrices du même degré, le travail pédagogique semble rester largement individuel. Une institutrice se décrit elle-même comme une « solitaire qui aime rester dans sa classe » ; certaines disent ignorer les outils pédagogiques utilisés par les autres. Elles dépeignent parfois les réunions pédagogiques comme des lieux assez formels (« on discute de ce qu'il y a sur le papier »). Cette autre institutrice ajoute : *« quand on rencontre des problèmes, là on va demander conseil, de l'aide, mais sinon, chacun fait comme il peut, chacune fait à sa sauce ; c'est plus chacun pour soi, je trouve, avec sa classe » (M).*

5.2. A l'externe.

a) Relations avec les parents.

Les relations avec les parents « sans titre de séjour légal » semblent avoir été facilitées par la législation favorable à la scolarisation des enfants en vigueur en CFB (cf. supra). Le rapport entre professionnels de l'école et parents reste toutefois teinté d'ambiguïté. Les parents sont perçus comme motivés, prêts à s'impliquer, demandeurs de contacts avec l'école, en raison de l'importance qu'ils attribuent à la réussite scolaire : Dir : *« Même si par ailleurs la scolarisation était bringuebalante dans leur pays d'origine, même si euh ... leur perception de l'école est quelque chose de très flou, de peu*

structuré dans certains pays hein ; mais il savent que venir à l'école c'est essentiel » ; I : « Ils viennent plus souvent que les autres, en général, pour voir un peu comment ça se passe pour leur enfant », tout en restant malgré tout encore relativement méfiants ou en retrait par rapport à celle-ci. Décrits comme en moyenne peu scolarisés, ou comme débordés et stressés par les incertitudes de l'exil et par l'insécurité de leurs moyens d'existence (horaires difficiles, travaux lourds...), ils n'auraient pas toujours les moyens de suivre la scolarité de leurs enfants comme ils le souhaiteraient ; apparaît alors l'image de parents « peu présents », « en retrait », voire « déléguant tout à l'enseignante, même l'éducation de base ». Les enseignantes se montrent demandeuses de contact, soucieuses de mettre en place une dynamique d'implication des parents. Mais la barrière de la langue reste importante dans ce travail de collaboration. « Je connais mal les parents » (I CP) : « il y a le problème de la langue, ils parlent mal ou pas le français ». L'équipe a dès lors mis en place (notamment en collaboration avec la psychologue du CPMS), des projets visant à améliorer ce lien école-familles, tels que le « café des mamans » (encadré : le café des mamans).

LE CAFE DES MAMANS est un moment d'échange informel entre institutrices, psychologue du PRODAS et les mamans qui le souhaitent. Il s'agit d'un moment de partage, d'échange d'idées ou de conseils (par rapport à la scolarité, mais aussi à l'apprentissage de la langue, aux droits accessibles, aux projets des familles...). Certaines des mamans ont ainsi été amenées à s'impliquer dans des activités pédagogiques (moments de lecture aux enfants par exemple). Un « café des papas » a aussi été tenté (plus difficile).

b) Mobilisation et coordination efficace de ressources extérieures. Une autre force de l'école est d'avoir su mobiliser efficacement un certain nombre de services et de ressources disponibles, notamment au sein de la commune. L'école semble ainsi insérée au cœur d'un important réseau d'acteurs, tant publics qu'associatifs, au cœur d'une commune décrite comme progressiste ou (pro)active par rapport à des enjeux d'intégration. Ainsi, l'école bénéficie des projets mis en place dans le cadre de la ZEP: « Le souci d'une « zone d'éducation prioritaire » prend tout son sens, ici à Saint-: c'est vraiment une politique qui a pris à bras le corps la problématique de l'hétérogénéité de ses populations ». Le directeur semble être parvenu à mobiliser toute une série d'acteurs locaux susceptibles d'appuyer son projet pédagogique. Les partenaires identifiés sont :

- La Commune : le tissu sociopolitique est décrit comme soutenant par rapport à l'accueil des primo arrivants et des migrants en général. En particulier, la Mission locale est décrite comme ayant joué un rôle efficace d'interface entre le politique, les écoles et le monde associatif.

- Le dispositif accrochage scolaire (DAS) mis en place par la Région Bruxelloise est également partenaire actif de certains projets de l'école ; il assure notamment des contacts avec une association de quartier (asbl) qui fait de l'accueil des primo-arrivants le mercredi après-midi (animation, identification des difficultés au niveau de la langue, activités sociales « hors de la rue »...)

- Le CPMS libre de St Gilles est un partenaire privilégié de l'école, est associé aux décisions d'orientation des élèves, et est également le partenaire de projets nombreux (remédiation, Prodas, café des mamans....)
- Les écoles de devoir constituent également un vecteur d'intégration scolaire importante (quoique le Directeur évoque un essoufflement récent de cette collaboration).
- Le réseau associatif est également mentionné
- La Mosquée est décrite par le Directeur comme un lieu d'intégration important : *« point essentiel : la Mosquée. Pour ce qui concerne les musulmans c'est la Mosquée qui est très très très importante ; Aussi importante que l'Eglise au début du siècle dernier pour les ouvriers : qui organisait le patronage, le scoutisme, qui s'occupait des enfants, qui aidait à sortir des dépravations de l'alcool, etc.. La Mosquée fait la même chose, et donc c'est un élément important. Il y a une grosse Mosquée ici juste à côté, c'est vraiment un grand [acteur], c'est très important. Ils organisent des cours d'arabe pour la lecture du Coran : ce sont des cours de religion, mais en même temps ce sont des cours d'arabe ; et il y a toutes les activités culturelles organisées aussi : ils font des sorties culturelles, ils bougent. Donc c'est un mouvement qui est important. Il touche une population de magrébins : ce qui veut dire un petit 50% de ma population. »*
- *Autres associations culturelles issues des migrations* : il reste sur le territoire de la commune quelques associations migrantes « anciennes » (Galiciennes, portugaises...) , mais d'après le Directeur, elles sont moins fortes aujourd'hui qu'il y a 20 ans en raison des changements de populations dans le quartier . De nouvelles associations émergent, encore mal connues par les acteurs scolaires (cf. l'église brésilienne rencontrée dans notre travail de terrain).

2. School 2 in de Franse Gemeenschap: een school in een landelijke omgeving in Wallonië.

1. Présentation générale de l'établissement.

1.1 Histoire et contexte.

a) Histoire de l'accueil d'une population: entre accueil et méfiance, adaptation forcée et expertise recherchée. L'école doit trouver son équilibre, poser des limites.

L'école accueille les enfants du Centre d'accueil pour réfugiés de la Croix Rouge depuis son ouverture en 1990, à proximité du village. Au début, les deux établissements scolaires du village (public et libre) accueillait ces élèves. Peu nombreux, les enfants du Centre étaient alors directement intégrés dans les classes. Ensuite, la population du CARCR grandissant et l'école communale étant devenue la seule opportunité de scolarisation pour ces enfants, leur nombre a considérablement augmenté. Les parents des autres élèves ont alors manifesté leurs craintes et leur mécontentement face à cet accueil massif, une partie d'entre eux retirant même leurs enfants de l'école. « *Il y avait trop d'enfants étrangers. En plus, c'était à l'époque des événements au Rwanda (...) quand à la sortie de l'école on a un rang d'élèves de couleur qui démarre, c'est vrai que à ce moment les parents n'étaient pas très contents.* », se souvient la directrice. Par la suite, l'école a régulé son accueil de manière, notamment, à maintenir un quota acceptable d'enfants étrangers au sein de sa population aux yeux des autres parents.

Malgré tout, la directrice insiste sur l'« *habitude* » prise par les élèves face à l'accueil d'étrangers: ils ont l'habitude de travailler en classe avec eux, de les voir dans la cour, ils savent qu'ils ne vont pas rester, ... entre les professeurs, ou encore avec le Centre, des « *habitudes de travail* » se sont mises en place. A force, l'école a su trouver un compromis, et l'accueil de ces enfants au sein de l'établissement n'est maintenant plus extraordinaire.

b) Construction et renouvellement d'une expertise particulière: l'école désignée experte pour l'accueil des primo-arrivants, une institutrice qui construit son expertise pour une pédagogie adaptée à ces enfants.

Au commencement donc, les enfants du Centre étaient directement intégrés dans les classes ordinaires: « *ils écoutaient, et on essayait des les amener à parler le français, à voir où ils en étaient au niveau matière, ...* ». Mais très vite, le nombre d'élève allant croissant, les institutrices se sont trouvées « *débordées* »: il était difficile de suivre chaque enfant pour les « *raccrocher* » au niveau de la classe au sein de laquelle il devait être, tout en assurant la poursuite normale du programme pour les enfants « *belges* »: si cela est faisable pour deux trois enfants, ce ne l'est plus avec davantage, qui plus est quand ils arrivent et repartent à tous moments de l'année. Par ailleurs, les craintes des parents des autres élèves devenaient de plus en plus menaçantes pour l'avenir de l'établissement. A effectif égal d'enseignants, en regroupant des classes, ils en ont créé une nouvelle, spécialement destinée à l'accueil de ces enfants et à l'apprentissage du français en langue seconde: l'actuelle classe passerelle. Lorsque le décret instituant les classes passerelles est passé, ils ont fait une demande de financement, qui a été

acceptée et que la directrice renouvelle donc chaque année. Une « classe d'accueil » similaire a également été mise en place au niveau maternelle. Actuellement, si l'autre école du village accueille également les élèves du Centre, l'établissement reste le seul de la zone à disposer d'un dispositif classe passerelle spécialisé pour l'accueil et l'enseignement aux primo-arrivants. Depuis 5 ans, une même institutrice se charge de la classe passerelle primaire. Avec les années, elle a trouvé et développé des méthodes particulières, une sensibilité, des attitudes spécifiques vis-à-vis de ces enfants, et elle a élaboré un mode de fonctionnement interne avec les institutrices chargées de la remédiation et les enseignants des classes ordinaires. Tant la directrice, les autres enseignants, les acteurs extérieurs, (et les parents), tous se fient à son avis concernant les enfants, et vantent son travail. Même lorsque certains critiquent le dispositif mis en place, elle reste reconnue pour son expertise positive.

c) Construction d'habitudes de travail avec le CARCR, au gré des politiques et des contraintes respectives... jusqu'au jour où cela choque.

Comme l'école a longtemps été la seule à accueillir les enfants du CARCR, des habitudes de travail se sont installées entre les personnes concernées au sein des deux équipes (directrice, titulaire de la classe passerelle, référente scolaire au Centre). Avec le temps, et à coup d'essais et erreur, la plupart des démarches concernant les enfants avait fini par s'effectuer par l'intermédiaire de ces travailleurs sociaux.

Actuellement, ces habitudes sont fortement remises en question. « *On a une longue route, on a quand même l'habitude avec le Centre, au niveau des inscriptions. Le Centre envoie les parents depuis cette année. (...) Avant, ils déléguaient beaucoup, c'était les assistants sociaux qui s'occupaient de l'inscription de l'enfant* », explique la directrice. Non seulement les dispositifs d'accueil des enfants à l'école, mais aussi la part de responsabilité laissée aux parents sont deux sujets qui suscitent des politiques parfois différentes, non seulement entre les deux institutions, mais encore entre les différentes directions successives du Centre, voire entre les travailleurs sociaux, et qui sont actuellement au cœur des débats et de l'aménagement des dispositifs.

1.2. Positionnement sur le « quasi marché » scolaire local: une question d'image, de politique et de quotas d'élèves.

Un marché scolaire villageois. L'entité compte une école libre catholique, une école libre spéciale; 7 écoles communales (8 implantations). Cependant, les membres du personnel de l'école et du CARCR que nous avons rencontrés, ne mentionnent que l'école libre, qui se trouve au sein du même village. Si le Centre est obligé de fonctionner avec les écoles les plus proches, le « marché scolaire » ne se limite cependant pas au village: pour les écoles secondaires, ou lorsque les écoles du village n'étaient pas suffisantes, les enfants du Centre se rendent dans les villes et villages avoisinants.

Une logique de marché explicite. Il y aurait explicitement une logique de marché à l'œuvre pour les établissements scolaires, autour de l'enjeu des quotas d'élèves à atteindre aux dates des comptes: les enfants du Centre, et particulièrement s'ils sont reconnus primo-arrivant, sont des recrues potentiellement mobilisables en cas de pénurie d'élèves et rentables; leur venues impromptues une difficulté ou une

ressources de réserve. Ainsi, par exemple, selon la directrice de l'école, c'est le directeur de l'école libre qui serait venu de lui-même au Centre d'accueil pour proposer d'accueillir les enfants au sein de son établissement: « *ah, mais c'est eux qui sont allés demander: il leur manque des enfants alors les écoles viennent demander à la Croix Rouge, quoi. C'est un peu un marché, comme ça* ». Cette logique semble au cœur des relations entre les acteurs locaux: en tension entre les exigences comptables des établissements qui doivent assurer les postes de leurs enseignants, les capacités matérielles et pédagogiques disponibles pour accueillir ces enfants, et les orientations politiques adoptées par l'école concernant l'accueil de cette population différente (priorité à l'ouverture culturelle, priorité au maintien du niveau scolaire général, ...), au regard aussi de l'opinion des autres parents d'élèves. Si une attitude comptabiliste est moralement réprimée par tous, une certaine comptabilité est cependant reconnue et pratiquée par tous également. La directrice du CARCR constate: « *Un enfant demandeur d'asile compte pour deux, d'où l'intérêt des écoles et leur demandes en période de comptage !: « vous êtes certains de ne pas avoir d'autres enfants à inscrire ? Des enfants de 2 ans et demi ? » »*

Un savant mélange au sein de l'école communale, un partage compté entre les deux établissements. Au sein de l'établissement, comme nous l'avons déjà observé, la directrice doit s'efforcer de gérer délicatement la proportion d'élèves du CARCR au sein de sa population:

Ni trop: la réaction négative des parents des autres élèves, qui craignaient la forte présence étrangère et une baisse générale du niveau de l'enseignement, a marqué la politique de l'établissement à l'égard de l'accueil de ces enfants. Depuis, la direction de l'école tente de maintenir un certain pourcentage d'élèves, afin de ne pas devenir l'« école pour étrangers » face à l'école libre. « *Donc là on s'est dit « faut peut-être réduire parce que on ne va pas s'en sortir », il ne fallait pas non plus que l'école ici devienne par rapport à l'autre [l'école pour étrangers]* », se souvient la directrice.

Ni trop peu: depuis cette année, l'école libre accueille également des enfants du Centre. L'on tendrait maintenant vers un partage de la population de ces élèves entre les deux établissements: ceux qui parlent le français (c'est-à-dire le plus souvent les enfants en situation de séjour irrégulière (« les illégaux »)), peuvent choisir leur école et donc s'inscrire dans l'école libre, tandis que les primos-arrivants restent dirigés d'office vers l'école communale pour intégrer la classe passerelle. « *Il y a l'école libre qui accueille maintenant certains enfants de la Croix Rouge. Ils accueillent aussi ceux qui parlent le français, comme ils n'ont pas de classe passerelle. (...) je crois que tous les primaires sont plus ou moins chez moi, sauf si il y en a deux ou trois qui parlent le français, ils sont de l'autre côté* », compte la titulaire de la classe passerelle.

Mais il faut que l'effectif permette cependant d'obtenir les subventions nécessaires au nombre de poste d'enseignants!

De nos jours, il faut viser l'intégration, et replacer les parents au centre du dispositif décisionnel. Lors de l'ouverture du Centre, les deux écoles accueillait les enfants. Mais assez vite le directeur de l'époque du CARCR a décidé d'inscrire tous les enfants au sein de l'école communale: parce qu'il était mécontent de la politique comptabiliste de l'école libre: le directeur de cette école accueillait alors les enfants jusqu'à la date du comptage (octobre et janvier), mais refusait d'en accepter par

après: « *les anciens directeurs de l'autre école, (...) fonctionnaient plus pour avoir les subsides et le nombre d'enseignants qu'il leur fallait et après il n'en voulait plus* », rapporte la directrice. A l'époque, il y avait eu des réunions à ce sujet à la commune, entre les autorités, les directions des deux écoles, et le Centre, à l'issue desquelles l'école communale avait été choisie pour accueillir les enfants du Centre. Actuellement, c'est le mouvement inverse qui est adopté: la directrice actuelle du Centre dirige les parents d'élèves vers l'école libre, préférant la politique d'intégration du directeur actuel de cette école à l'égard des enfants du Centre, à celle de l'école communale. En effet, la directrice du Centre considère que l'école communale n'a pas une politique d'intégration par rapport aux enfants du CARCR. Selon elle, si l'institutrice de la classe passerelle est « super », c'est plutôt à la direction qu'elle en veut: « *c'est allé trop loin ! est ce qu'ils ont conscience qu'ils font de la ségrégation ? Je ne suis pas sûre ! Mais heureusement pour eux que la presse ne s'en est pas mêlée ! sinon ... !* ». D'autre part, elle oppose à cette attitude ségrégationniste, un rapport intéressé de l'école vis-à-vis de la population d'élèves séjournant au Centre: « *Par ailleurs, il n'empêche que au moment du comptage, c'est la directrice de l'école qui viendra demander si nous n'avons vraiment plus d'enfants à inscrire !* » Certains travailleurs sociaux du Centre abondent dans ce sens: selon eux, l'école n'utilise pas la richesse et l'ouverture que permet l'accueil de ces enfants, ils condamnent les séjours trop longs des enfants en classes passerelle, mis à l'écart selon eux par peur qu'ils ne fassent baisser le niveau général de l'école. Enfin, la nouvelle mission dévolue au Centre, d'accueillir les familles en séjour irrégulière afin de leur offrir l'aide matérielle nécessaire, semble avoir perturbé l'équipe, non seulement dans son fonctionnement, mais encore en montrant peut-être les effets pervers de l'accompagnement scolaire tel qu'il était proposé jusque là aux familles réfugiées au sein du Centre: pour les familles irrégulières, il s'agit de les aider à retrouver leur autonomie, non pas d'adopter une attitude paternaliste. Face à cette situation, la directrice du Centre décide de « *changer de politique et de jouer la carte de l'intégration* »: Non seulement vis-à-vis de leurs partenaires extérieurs, mais aussi en interne, de repenser leurs pratiques vis-à-vis de la scolarité des enfants. Ils ont notamment lancé une réflexion « *parentalité et scolarité* » au sein du réseau de la Croix Rouge. Les membres du Centre ont pris contact avec le Bourgmestre à ce sujet. Par ailleurs, la directrice du CARCR apprécie l'attitude de l'équipe de l'école libre: selon elle, « *eux, ils jouent la carte de la diversité et de l'intégration* »: ils ont un projet pédagogique qui valorise les différentes cultures: par exemple, ils organisent un atelier d'ouverture aux langues et à la diversité culturelle, et ils utilisent les outils pédagogiques de la Croix Rouge. D'autre part, ils reçoivent chaleureusement parents, et leur présentent l'école.

Cependant, comme l'école communale reste la seule de l'entité à organiser une classe passerelle spécialement bien adaptée à la scolarisation des primo-arrivants, il n'y a pas de contre poids possible, et il s'agit de préserver de bonnes relations avec l'établissement.

Donc, pour ne pas envenimer la situation, et se mettre l'école communale à dos, le Centre « *joue franco* » avec les deux établissements, explique la directrice du Centre: non seulement les intervenants du Centre présentent aux équipes scolaires les outils pédagogiques à leur disposition, afin de favoriser des pédagogies et des attitudes plus ouvertes aux différences culturelles.

Mais encore, ils informent les parents de leurs droits et les réinsèrent dans le circuit décisionnel (au lieu de l'inscription automatique qui avait lieu auparavant). Autrement dit, ils poussent les parents « à prendre leur rôle », et font en sorte que les écoles agissent avec eux « comme pour tous » : ils ne vont plus d'office inscrire les enfants à l'école communale, mais obliger les écoles du village à se présenter, faire en sorte que les parents puissent choisir leur école, et entretenir un rapport responsable et critique vis-à-vis de établissements, annonce la directrice du CARCR.

Le marché des parents ? Malgré tout, le choix laissé aux parents reste partiel puisque, notamment, seule l'école communale organise une classe passerelle primaire, spécialisée pour l'accueil des primo-arrivants, mais aussi pour l'évaluation du bagage scolaire des enfants: les demandeurs d'asiles n'auront pas le choix de l'école, les illégaux qui parlent le français pourront choisir entre l'école libre et communale. « *Les demandeurs d'asile, (...) je les oriente vers l'école communale parce qu'il y a la classe passerelle, c'est plus facile (...) donc là, les demandeurs d'asile n'ont pas souvent le choix de l'école. (...) les demandeurs d'asile qui parlent le français (...) je les fais encore passer par la classe passerelle et après ils font une évaluation pour voir un peu leur niveau. (...) et là on les oriente dans les classes [de l'école communale]. (...) tandis que les illégaux, eux, je leur propose les deux écoles, comme souvent ils ont été dans des classes intégrées [en Belgique], c'est plus facile j'ai leur bulletin de l'ancienne école qui me dit qu'il était en troisième (...)* », explique la référente scolaire du Centre d'accueil.

Face à cette situation, afin de favoriser l'intégration des enfants au sein de l'établissement obligé, les membres du Centre ont alors décidé d'augmenter les réunions pédagogiques avec l'équipe scolaire de l'école communale, et d'introduire davantage les outils pédagogiques créés par la Croix Rouge pour l'enseignement aux enfants réfugiés,.

En outre, la directrice du Centre insiste sur les difficultés à mener une telle politique « responsabilisante » vis-à-vis des parents, qui empêchent parfois sa réalisation pratique: « *ce n'est pas facile à mettre en place ! Cela demande un surplus de travail aux membres du personnel : pour informer, organiser les visites, ... :50 nationalités signifieraient autant de traducteurs, ou presque !, présents au bon moment, pour expliquer la législation belge, présenter les écoles, etc !!! C'est beaucoup plus facile et économe de faire les démarches nous-même ! Mais c'est moins intéressant* »

Certains parents semblent d'emblée « très demandeurs » et concernés par la scolarité de leur enfant, d'autres le deviendraient vite: de remettre les parents face à leurs droits et obligations vis-à-vis de leur enfant semble remobiliser les parents, expliquent les intervenants. Or ils auraient parfois tendance à démissionner de leur rôle parental, du fait de leur situation: être en Centre, avoir besoin de décompenser, ... de devoir assumer ces démarches les obligerait à ne pas se reposer sur le groupe, affirment les travailleurs sociaux.

Par ailleurs, toujours concernant le choix de l'école par les parents, selon la directrice de l'école, si le réseau d'enseignement d'un établissement est un facteur important, c'est au niveau de l'ouverture confessionnelle, et plus exactement la possibilité du panel des cours de religion possibles au sein de l'établissement.

2. Politique et « projet » de l'école par rapport au public-cible.

2.1. Définition et catégorisation du public cible, au gré des catégories administratives, et des différences significatives au sein de l'établissement.

La directrice de l'école parle des « enfants de la Croix Rouge » et confirme l'utilisation de cette catégorie pour désigner les enfants sans titre de séjour légal dans le contexte de son établissement (et plus largement, dans le village): les enfants sont directement attachés à cette institution (physiquement et dans les représentations à leur égards). Notamment, la personne de référence les concernant est d'abord un membre de l'institution, avant leurs parents. Mais encore, les enfants ont peu d'occasion de rencontre avec les autres élèves à l'extérieur de l'établissement, du fait de leur situation en Centre.

La nationalité vient comme facteur explicatif (supposé) des comportements spécifiques observés chez les enfants, ou pour évaluer et comprendre (à défaut d'information précise) leur bagage scolaire potentiel. Leur origine étrangère, sans apparaître comme un enjeu ou une difficulté, est utilisée pour les désigner: on parle de classe « belge », « non-belge », ... Les enseignantes expliquent combien les nationalités d'origine sont diverses (malgré certaines « tendances »), à l'inverse des populations plus homogènes, que l'on rencontre dans des écoles au sein de quartiers à forte concentration étrangère dans les grandes villes, où les familles semblent se regrouper par communauté. Une telle diversité oblige les enseignantes à s'adapter, et rend plus difficile une connaissance approfondie de la culture des enfants: « *il n'y a pas de turc, ici. Moi j'avais des turcs et des marocains, ici il y a des tchétchènes, des africains, ... il y a de tout quoi!* », compare une institutrice. Enfin, l'étrangeté des nationalités tranche avec l'homogénéité de la population locale, et l'acceptation de cette présence étrangère n'a pas été évidente, particulièrement au sein de l'établissement.

Dans la cours de récréation, il semble que « les enfants de la Croix rouge », reste un groupe distinct: « *en classe ou dans la cours de récréation, s'ils [les enfants] doivent dire « untel m'a frappé » ou s'il y a quelque chose qui a disparu, c'est vrai que les enfants vont plus vite dire « ben c'est peut-être une enfant de la Croix Rouge »* », observe la directrice. Les institutrices se soucient de la tolérance des élèves vis-à-vis de ces enfants, les incitent au respect des différences.

La directrice reprend la distinction faite au sein du Centre d'accueil entre les réfugiés et les illégaux.

Au centre, ces deux populations sont logées dans des implantations différentes, et font l'objet de projets d'accueil spécifiques. Les réfugiés sont des personnes qui sont arrivés récemment en Belgique, et sont légalement en attente d'une régularisation. Les illégaux sont, pour 70 % environ d'entre eux, d'anciens demandeurs d'asile qui ont été déboutés, ou (pour les 30% restant) des familles d'origines étrangères qui n'ont jamais fait de demande d'asile, mais qui séjournent depuis un certain temps de manière irrégulière sur le territoire, et qui ont des enfants mineurs d'âge. Ces familles en séjour irrégulier arrivent au Centre en dernier recours, très démunies, et risquent l'expulsion, Leurs parcours de séjour sont variés et justifient un accompagnement social très différent de celui que nécessite les familles réfugiées. La mission du Centre est dès lors très différente vis-à-vis des deux populations: pour les illégaux, il s'agit de leur offrir l'aide matérielle à laquelle ils ont droit, de veiller au bien être de leurs

enfants et de les aider à recréer un projet de vie: ici ou ailleurs, légal ou non; de les pousser à retrouver leur autonomie. Souvent, explique l'assistante sociale, ces familles restent un certain temps au Centre: les procédures étant plus longues, plus complexes, ... Pour les réfugiés, il s'agit de les accueillir et de les accompagner le temps de leur demande de régularisation.

Au sein de l'école, ces deux populations se distinguent surtout par leur degré de maîtrise de la langue et de la culture scolaire: les illégaux qui étaient déjà en Belgique maîtrisent donc généralement le français et ont été scolarisés, contrairement aux demandeurs d'asile, qui viennent souvent d'arriver en Belgique. Les enfants des familles en situation irrégulières ne devraient donc pas nécessairement passer par la classe passerelle.

La titulaire reprend elle aussi la distinction: la différence de situation de séjour influencerait sur la durée de séjour potentielle de l'enfant au sein de l'établissement, et peut-être également sur l'attitude des parents concernant la scolarité. *« Ici avec S., on voit qu'il y a un certain ras-le-bol aussi des parents de cette situation-là. (...) ce sont des enfants qui viennent à l'école parce qu'ils doivent (...) mais ils n'en voient pas vraiment la nécessité. (...) et puis quand on voit les parents en réunion, ils ne vont pas poser de question sur tout ce qui est scolaire pour leur enfant. (...) maintenant, il ne faut pas faire de généralité (...) je me dis, ça ne change pas grand chose, sauf que je sais qu'ils [les illégaux] vont rester plus longtemps »*

En pratique, la classe passerelle accueille les enfants de la Croix Rouge qui ne sont pas aptes à intégrer une classe ordinaire, qu'ils « comptent » comme primo-arrivant ou non aux yeux de la législation (par exemple, de enfants réfugiés qui ont été scolarisés en Belgique, mais en Flandre, ...). Cependant, cette reconnaissance reste importante au niveau administratif, puisqu'elle engendre une différence au niveau du « comptage ». D'autre part, du point de vue pédagogique, la distinction reste importante: le fait que l'enfant séjourne déjà depuis quelque temps en Belgique (et a donc été scolarisé, qui plus est en français) ou qu'il vienne d'arriver au pays, implique surtout des niveaux de maîtrise de la langue différents, et donc une prise en charge pédagogique différente. Cependant, comme nous le verrons, primo-arrivant ou non, la remise à niveau de leurs bagages scolaires reste toujours problématique et important au sein de l'établissement.

Des élèves particuliers. Les intervenants scolaires parlent souvent du désintérêt pour l'école que manifestent les enfants, de leur méconnaissance de la langue, de leur faible bagage scolaire, voire de la culture scolaire. A l'inverse, ils racontent également, et avec fierté, des cas d'enfants qui, lorsqu'ils sont intégrés dans les classes, sont parmi les meilleurs.

Les institutrices des classes passerelles expriment toutes à leur manière combien elles apprécient la relation particulière qu'elles entretiennent avec ces enfants, ainsi que l'investissement particulier qu'elles consentent dans leur travail. Cette particularité proviendrait de l'admiration qu'elles éprouvent pour ces élèves si différents, qui font tant d'efforts, alors qu'ils cumulent les difficultés; ces élèves qui relèvent le défi de leur scolarité, avec elles: *« ce sont des enfants qui m'épatent. (...) nos enfants à nous ils ont tout, ou alors ils sont blasés. (...) ces enfants là, le petit peu que tu fais avec eux, ils sont tout contents. [ça joue beaucoup] parce qu'on essaie toujours (...) de donner le plus quoi »*. La titulaire de la classe passerelle exprime quand à elle l'attachement qu'elle éprouve

pour ces enfants, ses inquiétudes à les « lâcher », et son sentiment concernant la conscience des enfants vis-à-vis des enjeux de leur scolarité.

Enfin, si les institutrices font part des difficultés qu'implique une telle hétérogénéité au sein du groupe d'élèves, elle insiste sur les richesses que cela comporte également: les enfants se motivent l'un l'autre, sont valorisés lorsqu'ils peuvent aider l'institutrice en traduisant pour elle une leçon, par exemple, sans parler de l'intérêt (accru) qu'un tel enseignement revêt à leurs yeux. Toutes vantent les différences culturelles comme autant de tremplins pour les apprentissages, autant de sources de curiosité pour elles, et pour les autres élèves de l'école: cette population offrirait une ouverture culturelle au reste de la population, particulièrement homogène.

2.2. Impact négatif de la précarité du statut de séjour sur la scolarité (d'après les enseignants et intervenants): entre volonté d'accueil et réalité d'une présence, entre droit à la scolarité et obligation scolaire.

Une vie en Centre, des parcours scolaires discontinus, et le défi d'assurer des apprentissages en situation incertaine. De manière générale, davantage que le manque de statut, c'est la situation de dépendance vis-à-vis du Centre et son impact négatif sur la scolarité des enfants qui est évoquée. Du point de vue des apprentissages, la discontinuité du parcours scolaire apparaît comme la conséquence la plus problématique du parcours migratoire sur la scolarité des enfants et leur accueil au sein de l'école: une institutrice relate la situation d'une élève qui, alors âgée de 15 ans, avait été accueillie au sein de la classe passerelle: « *une enfant qui a été tout le temps d'une école à l'autre, qui n'a pas vraiment eu de suivi, donc qui avait vraiment sa place chez nous pour ce qui est matière. Maintenant, c'est une adolescente, quoi!* ». L'incertitude du statut de séjour entraînerait un certain désinvestissement de la scolarité par l'enfant et ses parents (trop pris par d'autres préoccupations, n'ayant pas la même vision de l'instruction, ...), ou au contraire un investissement accru de la scolarité par la famille: en vue des intérêts et des perspectives que cela permet pour l'avenir de l'enfant (diplôme, carrière, ...), et/ou l'avenir de la famille (obtention d'un statut de séjour légal): « *ce sont des enfants qui viennent à l'école parce qu'ils doivent venir, mais ils n'en voient pas vraiment la nécessité (...) et puis les parents, ils ne vont pas nécessairement poser des questions sur ce qui est scolaire pour leur enfant* ».

Une enseignante remarque aussi l'importance de l'utilité directement perceptible des apprentissages aux yeux de l'enfant, pour qu'il puisse s'y investir: notamment selon qu'ils se trouvent en minorité au sein d'un village ou au contraire dans un quartier « ghetto » d'une grande ville, à forte concentration étrangère, la nécessité d'apprendre la langue pour pouvoir communiquer et s'intégrer sera différente: « *ici ils sont motivés (...) d'apprendre le français. Par contre, quand j'étais à X., apprendre à parler le français ne les intéressait pas tellement parce que comme ils étaient dans le quartier turc, le dentiste parlait turc, le légumier parlait turc, comme tout le monde parlait turc ils ne voyaient pas l'utilité d'apprendre le français* »

De manière générale, l'incertitude du statut de séjour se répercute sur les dispositifs et les dispositions des enseignants, et se manifeste par une gestion incertaine et inquiète de la scolarité et de l'accueil de ces élèves: gérer le flux aléatoire des inscriptions, l'incertitude du renouvellement des subventions, planifier les leçons en tenant compte des départs toujours possibles, ... En classe, faute de connaître les antécédents scolaires de l'enfant, ni savoir jusqu'à quand il restera l'enfant, on se

« débrouille », en essayant de pallier au mieux aux incertitudes: laisser des traces des apprentissages, prévenir les départs, en lui enseignant ce qui lui sera utile dans l'immédiat, ...

Concernant l'accès à l'école: une impossible liberté des parents concernant le choix de l'école pour leur enfant. Comme nous l'avons observé ci dessus, les parents n'ont que très relativement le choix de l'établissement scolaire pour leur enfant dans ce contexte:

- en pratique, les établissements refusent ou demandent certaines inscriptions;
 - les primo-arrivants iront d'office là où il y a une classe passerelle: non seulement leur méconnaissance de la langue, mais encore la différence de leur niveau scolaire pose des problèmes aux enseignants des classes ordinaires ;
 - il semble difficile que ce soit les parents qui effectuent eux-mêmes toutes les démarches, qu'ils soient en mesure de maîtriser les informations relatives à chaque école, et souhaitent d'ailleurs effectuer eux-mêmes ces démarches ... « *on ne sait pas faire plus, ici, pour rendre les parents plus indépendants* », affirme la directrice
 - le choix de l'orientation philosophique ou confessionnelle de l'enseignement n'est pas toujours assuré. Mais, selon la directrice, cela ne semble pas poser de grands problèmes pour les familles qui, si elles ont le choix de l'enseignement en secondaire par exemple, choisiront tout de même un enseignement catholique.
- Souvent, constatent les intervenants du CARCR, les parents expriment leur désir de mettre leur enfant dans l'école où il y a le moins d'étrangers.

Durant la scolarité: une population très hétérogène et fluctuante, aux niveaux scolaires incertains, qui risque de mettre l'école en difficulté; une scolarité précaire pour ces enfants, qui risquent de rester longtemps dans une classe passerelle ou d'être orienté vers l'enseignement spécial. La précarité de séjour des familles engendre des départs et arrivées des enfants au sein des établissements scolaires à n'importe quel moment de l'année. Cette instabilité rompt la cohérence des apprentissages de l'enfant qui risque d'accumuler les lacunes. D'autre part, ce flux continu d'élèves au sein de la classe empêche un « programme » pédagogique pour les élèves de la classe passerelle, oblige une approche différenciée de la part des institutrices, Les enseignantes déplorent cette scolarité morcelée, en appellent à plus de cohérence dans les apprentissages et de stabilité pour l'intégration des enfants. Particulièrement, elles réprouvent les transferts des familles de réfugiés entre communautés linguistiques: selon les institutrices, il faudrait, non seulement éviter de couper l'année scolaire de l'enfant, mais encore que, si la famille est transférée ailleurs, que au moins, l'enfant puisse poursuivre sa scolarité dans une même langue d'enseignement.

« *L'intégration idéale, c'est de pouvoir continuer dans la même école, ou à la rigueur dans les établissements où l'on parle le français: il va à Anvers, mais bon, il a appris le français et maintenant il va réapprendre le néerlandais, c'est une perte de temps, ça. (...) l'idéal, c'est de pouvoir continuer les six années primaires dans la même école. (...) c'est pas bon non plus, il va aller à Verviers, (...) puis on va aller à Namur, puis à Liège, à Mons, le gosse il est paumé aussi! Déjà rien que les méthodes de lecture, [dans une même école] la prof de deuxième, c'est la même que celle de la prof de première (...) [garder] une cohérence, (...) parce qu'il y a tellement de difficultés, il y a tellement de méthodes différentes!*

Ces ruptures ne sont pas faciles à vivre, tant pour les élèves que pour leur institutrices: les départs sont souvent brutaux, sans qu'elles aient été averties, sans qu'elles aient eu l'occasion de rendre à l'élève ses affaires, des traces de son travail, ni même lui avoir dit au revoir.

Souvent, les enfants se situent à des niveaux très différents dans leurs apprentissages: *«il y a des niveaux scolaires parfois très différents: parfois il y en a qui sont nulle part en français, mais qui ont un niveau en math de quatrième primaire!»*. Ces élèves demandent donc beaucoup de travail aux instituteurs pour parvenir à les intégrer aux apprentissages du groupe classe. Et selon l'assistante sociale du CARCR, à défaut de pouvoir rattraper le niveau de leur classe d'âge, les enfants resteraient parfois longtemps dans la classe passerelle, lorsqu'ils ne sont pas orientés vers l'enseignement spécial: *«au niveau de la classe passerelle, [l'institutrice] sait ce que les instits attendent et j'ai parfois l'impression que les enfants restent très longtemps dans la classe passerelle parce qu'elle n'ose pas les mettre dans une classe trop tôt sinon elle se ramasse les instituteurs sur le dos»*

Cette assistante sociale rappelle encore l'enjeu du niveau scolaire général de l'établissement, et notamment son impact sur les inscriptions: selon elle, les institutrices hésiteraient particulièrement à orienter des élèves du Centre en sixième primaire, afin que leur échec aux examens cantonaux ne viennent perturber les bonnes statistiques de l'établissement. Une même hésitation pousseraient selon elle les intervenants scolaires à garder les élèves plus longtemps que de raison en maternelle, de peur qu'ils ne fassent baisser le niveau des premières primaires.

Selon les travailleurs sociaux du Centre, les problèmes surviennent encore davantage au niveau de la scolarité secondaire: les jeunes ont accumulé des lacunes dans leurs apprentissages, sont démotivés, en perte de repères concernant leur avenir, inquiets pour leur situation de séjour, ils s'adaptent moins facilement aux changements d'établissement, ... souvent, le personnel du Centre est confronté à des jeunes en décrochage scolaire, des parents dépassés, des services sociaux qui ne parviennent à trouver une solution pour *«les remettre en route dans le système scolaire»*.

Une vie de famille, une enfance et une scolarité en Centre d'accueil. Plus que les enfants «belges», les enfants du Centre remplissent difficilement leurs devoirs à domicile, parce que selon la directrice, les conditions de vie au Centre ne sont pas propices à un suivi scolaire adéquat: *«quand ils rentrent c'est pas évident non plus (...) ils sont dans des chambres et ils ont des communs au niveau cuisine, (...) il y a du bruit tard le soir»*.

Les intervenantes du Centre d'accueil abondent en ce sens, et décrivent les effets néfastes des espaces de vie communautaires, des disputes entre familles, l'escalade des mauvaises influences mutuelles entre adolescents ...

Les intervenants scolaires déplorent un taux élevé d'absences injustifiées de la part de ces enfants: pour des raisons administratives (accompagner les parents dans leurs démarches de régularisation), ou pour des raisons culturelles (pas la même notion de l'obligation scolaire), ou par manque d'investissement de la scolarité par les parents qui ont d'autres priorités (cf. Infra relations avec les parents).

Au sein du CARCR, une intervenante s'inquiète de l'effet néfaste des conditions de vie au Centre sur la scolarité des enfants, surtout du désinvestissement de la scolarité de la part des parents et des jeunes qu'elle observe après leur arrivée. *«Moi ce qui*

m'inquiète, c'est que c'est quand ils arrivent ici que ça commence à merder. Tant qu'ils ont leur autonomie, qu'ils sont dans des logements privés, en général la scolarité est bonne. ». Le séjour en Centre semble surtout avoir des effets néfastes sur l'investissement scolaire des jeunes (réactions par rapport aux parents, perte de repères, de perspective d'avenir), mais aussi sur l'investissement des parents, qui se auraient tendance à laisser les intervenants sociaux s'inquiéter de la scolarité de leurs enfants. Selon l'assistante sociale, la structure d'enseignement primaire, la proximité des établissements facilité l'autonomie et la responsabilité des parents.

2.3. Difficultés de l'accueil des enfants « sans titre de séjour légal ».

a) Pour l'école:

Précarité et exigences des ressources formelles, gestion fine du nombre d'élèves inscrits. Les intervenants, et surtout la directrice, déplorent la précarité de la classe passerelle : notamment, comme son organisation est remise en question chaque année, l'institutrice qui en a la charge ne peut être nommée. La directrice regrette cette précarité d'emploi et oppose l'expertise significative que la titulaire de la classe passerelle a acquise depuis cinq ans qu'elle occupe ce poste.

La directrice rappelle la nécessité d' « entrer dans les normes » pour bénéficier du financement spécifiques, et les exigences en termes de nombre d'inscriptions que cela implique: « tant qu'on est dans les normes, ça va (...) il faut pouvoir justifier 30 périodes supplémentaires ».

De ce fait, la question du nombre d'élèves inscrits et des postes d'enseignants que ces derniers permettent semble un enjeu particulièrement important pour la directrice, qui oriente ses contacts et ses décisions en fonction. Notamment, le fait que tous les enseignants soient nommés oblige un nombre d'élèves plus élevé afin de bénéficier de postes supplémentaires pour pouvoir organiser la classe passerelle. « c'est un peu compliqué » parce qu'au niveau du nombre d'enfants on est un peu descendu, et.. il manque du personnel... parce que tous les enseignants sont nommés et X (institutrice de la classe passerelle a été nommée l'année passée, donc elle ne devrait plus normalement enseigner dans la classe passerelle (...) mais bon, avec les arrangements, les périodes qu'on peut avoir etc, à mon avis ça va bien se passer »

Complexité administrative. Le statut de séjour incertain des familles entraîne des complications administratives pour la directrice, notamment pour obtenir les informations nécessaires: entre autre, pour les enfants ayant déjà été scolarisés en Belgique, la directrice peine parfois à obtenir les documents requis concernant le changement d'école.

« Je dois me renseigner. (...) pour le vérificateur je dois aussi voir l'historique pour savoir quand il est entré dans le territoire belge, parce que pour qu'il soit [reconnu] primo-arrivant il faut qu'il soit depuis moins d'un an en Belgique, et alors il peut aller dans la classe passerelle (...) il y a des normes. (...) j'ai remarqué aussi: si ces enfants étaient depuis presque un an en Belgique, elles ne venaient pas d'une école en France, mais en Belgique, mais moi je ne peux pas les inscrire comme ça! Donc on a fait des recherches, on a demandé aux parents: ben oui, en fait ils étaient à Anvers. Donc j'ai du contacter l'école à Anvers. Parce que quand c'est une école de la communauté française, ce n'est pas un papier qui arrive, c'est l'inverse,

c'est moi l'école d'arrivée qui doit demander un papier. Bon, il y a plein de choses, l'administratif c'est assez compliqué »

Cette incertitude de séjour entraîne bien souvent une gestion difficile des départs et arrivées impromptues de ces enfants : souvent, l'école est prévenue la veille voire le jour même de l'arrivée ou du départ d'un enfant. Lors de réunions avec le Centre, ce sont les premières questions qui sont posées: les institutrices s'inquiètent des départs prochains, la directrice tâche d'évaluer les fluctuations des effectifs d'élèves.

Du point de vue pédagogique et éducationnel, pour les enseignants:

Apprendre une langue, assurer le rattrapage scolaire des enfants, et gérer un groupe d'élèves fluctuant, et extrêmement hétérogène. C'est surtout la méconnaissance du français, puis la question du niveau scolaire de l'enfant qui paraît les difficultés/enjeux principaux de la scolarisation de ces enfants.

L'apprentissage du français langue étrangère requiert des méthodes spécifiques. Non seulement il s'agit d'un apprentissage spécifique (différent, par exemple de l'apprentissage du français en première primaire pour des enfants dont c'est la langue maternelle), mais il s'agit aussi parfois de pouvoir prendre en considération la culture et la langue maternelle des enfants: *« il y a aussi la difficulté par exemple de l'arabe, (...) j'ai ici un enfant, il écrit en arabe, ben lui dire que ici c'est de l'autre côté (...) maintenant c'est de gauche à droite, (...) c'est déjà tout à fait différent! »*.

En outre, c'est aussi le décalage entre les compétences linguistiques, le bagage scolaire de l'enfant et son âge qui défie l'institutrice d'intéresser des enfants de dix ans à des activités parfois de niveau maternel. La titulaire hésite alors parfois à « retourner » à des apprentissages de base pour chaque enfant qui en a besoin. Non seulement cela signifie revisiter des apprentissages de base, et donc jugés bébé par l'élève ou par elle-même: *« parfois j'ai du mal à leur donner des choses vraiment simples, alors que je me dis [pourtant] qu'ils en ont besoin pour pouvoir aller plus loin après! »*. Mais ce décalage est encore renforcé par la diversité des niveaux scolaire des élèves de la classe passerelle, et l'impossibilité de pouvoir toujours réaliser les apprentissages vraiment différencié pour chaque enfant.

La question de la « sociabilité » des élèves, s'avère parfois problématique et justifierait encore des apprentissages spécifiques: comme certains n'ont même jamais, semble-t-il, été scolarisés, il s'agit pour les enseignants d'apprendre aux enfants à s'adapter à la culture scolaire (rester assis, aller aux toilettes, tenir un crayon, respecter les règles scolaires, ...), ou encore de gérer la présence d'élèves adolescents au sein de la classe. Il semble que ces défis, inhabituels pour la plupart des enseignants, sont les plus « perturbants ».

La classe passerelle rassemble donc une population fluctuante et hétérogène, des élèves qui cumulent des difficultés diverses, se situent à des niveaux d'apprentissage parfois extrêmement différents, et demande une gestion bien spécifique, avec peu de moyen à disposition (en terme de financement, de formation, ...). Non seulement la disparité des âges, mais aussi des bagages scolaires et linguistiques réduit les possibilités d'apprentissage et/ou demande énormément de travail de préparation par les enseignantes pour concevoir des exercices différenciés. *« c'est quand même quelque chose de spécifique, de lourd, (...) ce n'est pas comme un enseignement normal. Déjà c'est une classe de tous âges confondus, des enfants qui ne parlent pas le français, et des changements tout le temps: je vais pas dire toutes les semaines, mais au*

moins tous les quinze jours il y a au moins des arrivées et des départ, donc il y a aussi une gestion de ça dans cette classe-là ».

Faire avec, au sein des classes ordinaires et de l'école. Non seulement dans la classe passerelle, mais encore au sein des classes ordinaires, les institutrices « se décarcassent » pour que ces élèves avancent en même temps que les autres, notamment au niveau du vocabulaire qui reste toujours plus restreint. En outre, il s'agit non seulement d'assurer leur « accrochage » et leur mise à niveau, mais encore d'assurer la poursuite des apprentissages pour les autres enfants.

Un des gros problèmes se situe au niveau du suivi du travail à domicile (pas en classe passerelle, parce qu'il n'y en a pas, mais lorsqu'ils sont au sein des classes ordinaires).

Enfin, il s'agit pour les enseignants d'apprendre aux élèves la tolérance envers ces enfants de la Croix Rouge, souvent incriminés à tort, ou rejetés.

Des enseignants parfois démunis. Il semble que les institutrices s'attachent et s'investissent différemment auprès de ces enfants, et gèrent parfois difficilement l'incertitude qui caractérise leur scolarisation: « *c'est ça qui est difficile pour (...) les titulaires des classes normales quand un enfant de la Croix Rouge vient dans leur classe. Elles s'investissent autant qu'avec un belge (...) il est suivi même, je vais pas dire un peu plus, mais on le booste un peu plus pour qu'il fasse ses devoirs à temps, ... mais c'est pour eux aussi. (...) parce que justement elles veulent essayer: ils sont mis sur le même pied d'égalité que les autres, mais tout en sachant que dans deux semaines il peut partir* ». Les institutrices semblent parfois frustrées: de s'être « décarcassées » pour leur apprendre le français et les mettre à niveau, et apprendre ensuite leur affectation dans un autre centre ou un logement en Flandre, où ces apprentissages ne seront ni utiles, ni poursuivis.

Les institutrices des classes passerelles manifestent le manque de repères, d'outils et de formation pédagogique spécifique qu'elles vivent: « *on m'a dit il y a la méthode « de la petite grenouille » pour leur apprendre le français, après, c'est toi qui vois!(...) non, on ne m'a jamais vraiment donné d'objectifs [pédagogique]* » reconnaît la titulaire de la classe passerelle.

Du point de vue organisationnel: à défaut de pouvoir mettre en place des dispositifs durables, on bricole. De manière générale, la directrice fait part de la difficulté pour « mettre des choses en place parce que les enfants ne restent pas longtemps »: projets spécifiques, suivis à long terme des apprentissages, difficulté de prévoir et d'assurer un effectif stable d'élèves au niveau des inscriptions.

Nous l'avons observé, la précarité de la classe passerelle rend difficilement réalisable une organisation et une pédagogie durable: « *tant qu'on peut avoir ces périodes de remédiation pour la classe, on le fait. Maintenant, je pense que l'année prochaine ce sera différent! (...) donc à ce moment-là, je changerai ma manière de travailler avec eux!* »

Précarité de la classe passerelle qui recouvre également le manque de formation et de programme spécifique pour l'enseignement en classe passerelle. Sans mission ni référence claire, les institutrices se construisent une vocation et bricolent une pédagogie « *moi je me dis, ce que je fais avec les enfants c'est ce que j'ai envie de faire, ce que je pense qui est bien, mais... maintenant, je ne sais pas du tout si je suis sur la bonne voie, si je devrais faire différemment... on n'a pas de programme dans la classe passerelle. Ben oui,*

moi mon premier objectif c'est qu'ils apprennent le français... », exprime la titulaire de la classe passerelle. Plusieurs personnes regrettent que la classe passerelle soit ainsi « dévalorisée »: pour preuve, si l'on reconnaît la spécificité et la difficulté de cet enseignement spécifique, les enseignantes passerelle y sont toutes arrivées « par hasard »: alors qu'elles cherchaient une place au sein du réseau d'enseignement de la zone. Et celles qui restent, le feraient par vocation: l'actuelle titulaire s'est attachée à cet enseignement, elle a investi le dispositif et s'est elle-même formée.

Une pareille incertitude plane sur les périodes octroyées pour la remédiation: les intervenants apprécient cet apport, mais ne peuvent s'assurer de sa pérennité. « *C'est bien, (...) jusqu'à ce qu'on perde les périodes, ben voilà, c'est comme ça* ». Les enseignantes retracent des parcours d'emploi particulièrement instable, tant au niveau des temps de travail que de la localisation des emplois successifs!

Concernant la vie scolaire, l'étrangeté d'une présence à l'école: De manière générale, les intervenants sont peu informés concernant les enfants. Les institutrices et les directrices regrettent se manquer d'informations surtout concernant le parcours scolaire de l'enfant, et se « débrouillent » avec ce dont elles disposent. D'autre part, elles considèrent les limites de la mission de l'école concernant la vie de ces enfants: leur offrir un havre de paix au présent, justement coupé des préoccupations relatives à leur parcours de vie. « *Moi je ne sais rien ! Les parents ne me disent rien, et la Croix Rouge ne sait jamais me dire ce que l'enfant a été à l'école ou non, et donc je dois toujours (...) enfin, je dois me débrouiller. (...) alors je demande un peu à l'enfant. Mais quand il arrive je me dis, déjà lui poser toutes ces questions, c'est... c'est difficile pour lui ? Maintenant c'est vrai que si il a d'autres enfants qui parlent la même langue, je leur demande de traduire. (...)* » explique la titulaire de la classe passerelle.

Il semble que les enfants de la Croix Rouge manifestent des comportements différents, et les relations entre enfants dans la cours de récréation ne sont pas sans tensions.

Selon la directrice, ces enfants vont manifester des réactions plus violentes en cas de conflits: « *tout de suite ils en viennent aux mains, tandis que d'autres enfants chez nous c'est plus en paroles (...) eux non, c'est directement les coups* ». La non maîtrise de la langue expliquerait en partie ce recours plus rapide à la violence physique. Elle ajoute que, sans affirmer qu'ils sont plus violents que les enfants belges, elle assiste à beaucoup de violence entre les enfants de la Croix Rouge: « *ils sont tous mélangés au Centre (...) et entre eux les étrangers, je vais dire, me semble encore plus racistes* ».

« *Les enfants savent qu'ils vont partir, ils sont habitués maintenant* ». Serait-ce par peur de s'engager dans une amitié qui de toute façon ne durera pas ? Il semble en tous cas que les liens de réelle amitié entre enfants ne se tissent uniquement si l'enfant reste un an ou deux intégrés dans la même classe.

Sans que les enfants intégrés dans les classes n'y soient mis à part par les autres enfants concernant les travaux de groupes, etc..., il semble que la coexistence entre enfants ne soit pas toujours évidente: « *là on a un petit problème, en troisième année. Il y a un élève, qui a intégré la classe au mois d'octobre, et il y en a un autre qui vient d'arriver en février. Maintenant qu'ils sont deux, enfin ils sont cinq dans cette classe, mais l'autre se fait influencer et ça ne marche plus: il prend le dessus, il fait peur aux autres enfants, ...* »

Cependant, les problèmes, quand y en a, se posent davantage en cours de récréation: « *ici, en cours de récréation, si ils doivent dire « untel m'a frappé », ou si il y a quelque chose*

qui a disparu, c'est vrai que les enfants plus vite vont dire « ben c'est peut-être un enfant de la Croix Rouge », quoi ». la titulaire de la classe passerelle constate: « Malgré tout, les miens, ils sont toujours un peu à part dans la cours, quoi »

b) Pour les familles, d'après les intervenants scolaires.

Les conditions de vie au centre ne semblent pas favorables à la scolarisation des enfants: une chambre commune par famille, espaces communs avec les autres résidents, les bruits, ... et le fait d'être identifiés, et regroupés au sein de l'école peut avoir des effets négatifs sur la scolarité des enfants: qui restent entre eux, et parlent dans leur langue d'origine, qui peuvent se sentir isolés des autres élèves, ...

L'instabilité du statut de séjour, l'histoire familiale qui les ont poussé à migrer, ... entraineraient un équilibre psycho-affectif fragile chez ces enfants. La directrice rappelle comme les enfants ont à gérer d'une part les vas-et-vient qu'impliquent la précarité de leur statut de séjour, et les traumatismes psychologiques qu'ils ont subis (guerre, soucis,). Mais selon elle, l'école n'est pas le lieu où ces difficultés pourront se résoudre.

Au contraire, certaines institutrices semblent davantage considérer la capacité d'adaptation des enfants par rapport à leur situation, leur faculté à vivre dans le présent, qui réduirait l'impact possible de la précarité de leur statut de séjour sur leur scolarité: « non, je crois que l'enfant ne se pose pas la question [de savoir s'il va ou non rester, lorsqu'il est dans ses apprentissages scolaires], il vit le moment présent et c'est tout, à la rigueur »

Les familles entretiendraient souvent un rapport ambigu vis-à-vis de l'obligation scolaire: selon la directrice, l'obligation scolaire n'est pas une notion toujours évidente pour les familles étrangères qu'elle rencontre dans son établissement: d'où le nombre élevé d'absence injustifiées. De plus, l'école passerait après la recevabilité des dossiers de régularisation dans l'ordre des priorités des parents. Cependant, la scolarisation des enfants est un enjeu d'un certain poids pour la recevabilité des demandes de régularisation: ce qui déterminerait un rapport intéressé des parents en ce sens vis-à-vis de la scolarité de leur enfant

Enfin, au niveau pédagogique, les enfants cumulent des difficultés d'apprentissage: en tant qu'élèves non seulement d'origine étrangère, mais qui plus est en situation de séjour instable. Ils doivent souvent apprendre une nouvelle langue. D'autant plus lorsque la grammaire, la syntaxe, ... de la langue d'origine diffère grandement du français, comme l'arabe par exemple, et surtout si l'enfant sait déjà écrire dans sa langue, ces apprentissages sont parfois ardu, et longs: les institutrices expliquent combien les enfants gardent des lacunes, notamment au niveau du vocabulaire, et de la conjugaison. Mais aussi, il s'agit pour eux de poursuivre leurs apprentissages dans cette langue d'enseignement, et si possible de rattraper le niveau scolaire correspondant à leur âge. L'instabilité de leur situation de séjour, et les ruptures que cela occasionne souvent dans leur parcours scolaire, vient renforcer ces difficultés cumulées. Et au plus l'enfant est âgé, au moins ces « rattrapages » seront faciles.

2.4. Connaissance des intervenants scolaires concernant la législation, les conditions de vie des enfants, ... : à défaut de savoir, on se débrouille.

La directrice comme les institutrices semblent peu informées concernant les autres sphères de vies des familles: leurs droits et obligations, leur passé, leurs perspectives futures tant concernant la scolarité des enfants que leurs conditions de vie: par exemple, la directrice ne semble pas exactement au courant de ce qui se fait au Centre pour ces enfants (école de devoir? Traducteurs?, suivi psychosocial des enfants?....).

En classe, les institutrices parlent peu avec les enfants de leurs conditions de vie ou de leur vécu migratoire, sauf lorsque l'enfant s'exprime de lui-même, ou que le sujet intervient au cours d'une bagarre, d'une discussion,

Les institutrices affirment toutes, d'emblée, qu'elles « *ne savent pas comment cela se passe légalement* » pour les enfants: que ce soit au niveau de leur statut de séjour, des conditions de séjour auxquelles ils peuvent/pourront prétendre, ...

Tous les intervenants rencontrés affirment et regrettent le manque d'informations dont ils disposent concernant les enfants (parcours scolaire, information médicales, vécu familial, information concernant les différentes cultures d'origine des enfants...) et la difficulté d'en obtenir auprès du CARCR, des parents, ...à défaut d'information, les intervenants « se débrouillent », se forgeant une expertise au fil des années, développant des capacités d'évaluation (concernant le bagage scolaire, le vécu migratoire, ...), de prévision (durée de séjour, ...), d'adaptation (concernant les arrivées imprévue, les départs, ...), etc..

2.5. Politique d'établissement revendiquée pour l'accueil et la scolarisation du public cible: un accueil réservé pour eux.

L'école revendique son expérience, et affirme sa (bonne) volonté d'accueil vis-à-vis des enfants du Centre, tout en maintenant l'accent sur le niveau scolaire de l'établissement: « *une école où on accepte tout le monde avec ses différences, où l'on met tout en œuvre pour la réussite de l'enfant (...) il y a une classe passerelle, des groupes de rattrapage, ...* » présente une enseignante. L'ensemble de l'équipe prône une prise en charge spécifique de ces enfants, et approuve l'organisation adoptée au sein de l'établissement. Particulièrement, l'expertise de la titulaire de la classe passerelle est reconnue et vantée de tous. Cette expertise particulière s'ajoute à la légitimité du dispositif spécifique mis en place au sein de l'établissement pour assurer la scolarisation des enfants, et particulièrement pour les primo-arrivants qui ne parlent pas le français: une classe spécialisée pour eux, qui leur permet une prise en charge à part, l'apprentissage du français et une mise à niveau de leur bagage scolaire, avant d'envisager leur intégration. « *Ici ils ont le temps de s'intégrer à l'aise, (...) ils voient qu'il n'y a pas qu'eux dans ce cas-là. (...) surtout quand on ne connaît pas la langue, on est complètement perdu (...) tandis que là, ça leur permet de se rattraper pour aller dans une autre classe après* ».

Au delà des enjeux scolaires, la titulaire de la classe passerelle considère l'école comme un havre de paix pour ces enfants en situation de séjour précaire, un lieu où les enfants pourraient vivre sereinement leur enfance, loin des traumatismes vécus, des problèmes actuels, des incertitudes d'avenir, ...

Ce dispositif se justifie également au regard de la bonne poursuite de scolarité des autres élèves de l'établissement.

Il s'agit donc, au présent, de « faire avec » ces enfants, pour assurer une certaine scolarité malgré les difficultés de leur parcours de vie, tout en continuant à assurer celle des autres élèves; que ça se passe au mieux à l'école. « La scolarisation idéale pour ces enfants-là? Idéale?! Je pense qu'elle est bien C'est comme elle se fait chez nous en tous cas. (...) au niveau de l'école, pour contrecarrer le va-et-vient de leur parcours, c'est d'essayer que cela se passe au mieux ici et maintenant au sein de l'école: pour eux, c'est toujours ce va-et-vient (...) nous au niveau de l'école, on ne sait rien faire pour cela. On essaie quand ils sont chez nous qu'ils soient le mieux possible et que quand ils sont à l'école, on parle école, ils ont des copains, ils jouent ensemble. (...) pas de « clan de réfugiés » entre enfants (...)ce qui nous importe, c'est de gérer au mieux là, (...) l'environnement et la vie à l'école ensemble, qu'ils fassent le mieux à l'école possible. Mais ça n'est pas toujours évident non plus: (...) les enfants ont des soucis, ils ont vécu des choses, ils ont vécu la guerre, ... mais comme je vous disais, on n'est pas tellement au courant au niveau psychologique et tout ça »

La spécificité de ce dispositif tranche avec l'égalité de traitement visée au sein des classes ordinaires:*[la mission de l'école par rapport à ces enfants-là?] « On n'a rien de prévu par rapport à eux. Oui, on a la classe passerelle, mais ce qu'on nous demande c'est qu'ils puissent intégrer au plus vite une classe normale, suivra avec les autres; ça c'est ce qu'on nous demande en premier lieu ».*

D'une part donc, l'établissement se caractérise par un dispositif spécifiquement organisé pour l'accueil de ces enfant (classe passerelle, étude, bus, réunion de parents, ...); et d'autre part, la volonté de les mettre «*sur un même pied d'égalité* » lorsqu'ils sont hors de ce dispositif, qui se traduit par un objectif d'égalité de traitement dans les classes ordinaires (même exigences au niveau des présences, même modes de communication, mêmes exigences pédagogiques, ...): « *on essaie de les les parents des élèves intégrés dans les classes ordinaires] mettre sur le même pied que les autres parents, on ne va pas les prendre à part, aller à la Croix Rouge, quand ils sont dans les classes, là les parents doivent se débrouiller (...) c'est comme les autres.* »

Sans vraiment remettre en question l'intégration des enfants au sein des classes ordinaires après leur passage dans la classe passerelle, la titulaire de la classe passerelle prône un dispositif spécialisé: « la scolarité idéale pour eux, ce serait [d'une part] qu'ils ne changent pas tout le temps (...) qu'ils restent dans une partie de la Belgique, et idéalement dans une même école toute l'année avec le même enseignant. [et d'autre part] que tout soit fait pour eux, que tout soit pensé pour des enfants étrangers, enfin qui ne parlent pas la langue, en tous cas (...) plutôt que les lâcher comme cela ». Elle légitimise en effet cet accueil spécialisé, tant pour les enfants qui ne maîtrisent pas le français que pour ceux dont le bagage scolaire est trop incertain (par exemple, des enfants africains qui maîtrisent le français mais qui n'ont que des connaissances orales): plongés dans une classe ordinaire, ils seraient perdus, les enseignants dans l'impossibilité de pouvoir leur consacrer le temps et l'attention nécessaire à leurs apprentissage et leur bien-être.

L'obligation scolaire concerne ces enfants comme les autres, et peut-être d'autant plus parce que la scolarisation apparaît comme le moyen de leur intégration. L'obligation scolaire n'est nullement remise en question, et l'impact de l'instabilité caractéristique de leur situation de séjour même relativisé lorsque l'on l'aborde par le droit. « *ils sont*

obligés de la mettre à l'école, parce que tout enfant doit être scolarisé, je trouve même scandaleux que les maternelles ne soient pas obligatoires. (...) ils sont dans la pays, et dans le pays l'école est obligatoire. Et pour pouvoir être intégré, le mieux c'est d'aller à l'école pour apprendre des choses et apprendre le français. (...) [ce n'est pas contradictoire] parce que de toutes façons on ne sait pas si ils vont rester en Belgique, ils doivent aller à l'école parce que c'est comme ça. C'est une obligation (...) pour les enfants en Belgique, c'est comme ça point. Donc, mais c'est vrai qu'on ne sait jamais s'ils vont rester /s'ils ne vont pas rester, c'est comme ça, on ne sait pas, l'idéal ce serait qu'ils restent pour pouvoir continuer, mais on ne sait pas non plus, c'est comme il y a des enfants qui vont peut-être devoir déménager (...) pour les belges, c'est la même chose aussi. »

3. Dispositifs organisationnels spécifiques pour l'accueil et la scolarisation du public cible.

3.1. Gestion des inscriptions.

Gestion fine des inscriptions: nombres, critères et souplesse. L'école régule les inscriptions de manière à maintenir une proportion acceptable d'enfants étrangers (pas plus d'un tiers en primaire: aux regards des autres parents d'élèves, et en fonction de la capacité d'accueil des locaux).

Il arrive que la direction fasse exception, à la demande du Centre et accueille un élève plus âgé (de 13, 15 ans), pour qu'il apprenne le français, ou se remette à niveau au sein de la classe passerelle.

Des contacts difficiles avec les parents, la simplicité des intermédiaires. Comme nous l'avons déjà mentionné, les parents résident au CARCR n'ont qu'un choix restreint concernant l'école de leur enfant.

Auparavant, les assistants sociaux du Centre d'accueil s'occupaient d'inscrire les enfants auprès de la directrice, tous les contacts se faisaient par leurs intermédiaires. Depuis cette année, à la volonté d'une partie des membres du Centre, les parents font eux-même les démarches. Entre responsabilisation des parents et efficacité administrative, la question de la place des parents est au cœur des relations entre le Centre et l'école, non sans tensions. « *Il voulait que les parents soient plus autonomes, soi-disant qu'on leur mâchait la tâche beaucoup au niveau administration, au niveau des papiers. Mais c'est vrai que ces parents-là ne savent pas non plus lire le français et quand moi je dois leur demander des choses, des papiers ou autres, il faut chaque fois un traducteur et c'est pas toujours possible non plus.* ».

Concrètement, la référente scolaire transmet les demandes d'inscription à la directrice, les parents viennent ensuite voir l'école, remplir les formalités d'inscription, et rencontrer la titulaire de leur enfant « *mais en dehors de ça on ne sait pas faire grand chose pour les rendre indépendant* »: pour avoir essayé, la directrice trouve que c'est trop compliqué que les parents effectuent eux-même toutes les démarches, d'autant plus que comme les enfants prennent le bus, les parents ont peu d'occasion de contact. Les assistants sociaux du Centre restent les interlocuteurs privilégiés pour tout ce qui concerne les démarches administratives (notamment en cas d'absence injustifiée des enfants)

Une fois par an, en août, la directrice et la titulaire de la classe passerelle rencontrent les parents qui sont au CARCR: avec l'aide de traducteurs, elles leur expliquent l'organisation de l'école, l'obligation scolaire, les activités, la classe passerelle et l'intégration dans les classes ordinaires.

3.2. Un dispositif d'accueil bien spécifique, ou une intégration totale dans les classes ordinaires.

La classe passerelle comme porte d'entrée pour tous, un temps d'évaluation: Tous les enfants de familles de demandeurs d'asile, de moins de douze ans, même s'ils parlent le français, vont automatiquement dans la classe passerelle, où la titulaire évalue leur niveau scolaire et leur maîtrise du français.

La classe passerelle est scindée en deux groupes de niveaux: les « petits » (en âge et en connaissance de la langue) pris en charge par la titulaire, les « grands » (les plus âgés, et les plus avancés) pris en charge par deux enseignantes chargées de la remédiation, qui se partagent les leçons de français et de mathématiques.

Classe passerelle comme temps d'apprentissage, de mise à niveau, et de socialisation. Tous les enfants du CARCR, sont donc d'abord accueillis dans la classe passerelle, et sauf exception rare, ils y resteront un moment avant d'être intégré dans une classe ordinaire: selon leur leur maîtrise de la langue, leur niveau scolaire et leur adaptation sociale au sein de l'établissement. Et ce, quelque soit leur statut au regard des critères administratifs: Par exemple, « on a eu beaucoup de roms pour l'instant, donc eux (...) ne sont jamais allés à l'école en maternelle, donc déjà les mettre en première primaire sans qu'ils puissent... enfin, ils ne sont jamais allés à l'école! Donc au niveau sociabilité etc, c'est très compliqué. Donc cette classe-là c'est aussi la sociabilisation », explique la directrice.

Par exemple encore, des enfants qui ont déjà été scolarisés en Belgique, mais en Flandre, et qui ne maîtrisent pas le français, resteront le temps nécessaire dans la classe passerelle, même si elles ne comptent pas comme primo-arrivant.

La titulaire et les enseignantes des deux groupes de la classe passerelle apprécient cet aménagement en groupe de niveaux, qui permet d'approfondir les apprentissages avec les élèves plus âgés ou plus avancés. D'autre part, elles soulignent également la pertinence d'une prise en charge complètement spécifique, avant l'intégration dans les classes ordinaires: non seulement pour les apprentissages, des enfants, mais aussi pour leur bien-être psychosocial.

« je trouve que c'est bien, cette classe où ils sont, (...) où on les met à niveau pour aller dans une classe normale. (...) A X.[l'établissement où elle enseignait précédemment], je ne les avais que 8 périodes. C'est pas beaucoup. Le restant du temps, ils étaient en classe et ils étaient paumés. Que ici, ils nous ont (...), ils sont dans leur groupe, ils connaissent leur groupe, (...) c'est un nombre qui permet de faire à la rigueur de l'individualisation. (...) l'enfant devrait être directement intégré, ce serait pas pareil, (..) parce que admettons, il serait en quatrième primaire, en math il serait peut-être avec des compétences de deuxième année, il serait complètement décalé ! »

La titulaire de la classe passerelle collabore étroitement avec les institutrices des classes ordinaires, qui lui fournissent des contrôles, des exercices afin d'évaluer les

aptitudes de l'élève à intégrer la classe. Avec les institutrices chargées de la remédiation, elles décideront des objectifs à fixer pour chaque enfant.

Mis à part ces collaborations nécessaires aux passages des enfants, la titulaire travaille de manière relativement autonome par rapport aux enseignantes des autres classes, qui travaillent par cycle, envisagent des projets communs, ... En dehors de la classe passerelle, il n'y a pas de dispositif pédagogique spécifique par rapport à ces élèves.

Orientation dans les classes ordinaires. « Bien souvent ils ne sont pas au niveau (...) chez nous ». Les enfants sont intégrés dans la classe qui correspond à leur niveau d'apprentissage: ainsi, le plus souvent, les enfants sont orientés une ou deux classes en dessous de leur classe d'âge afin qu'ils ne soient pas « perdus » au niveau des apprentissages; ni plus ni moins que deux années, pour ne pas qu'ils dénotent de trop non plus au sein de la classe d'âge. Peu d'enfants sont intégrés en 6^{ème} et 5^{ème} année, et rares sont ceux qui parviennent à se présenter pour les examens cantonaux.

Modalité d'accueil spécifique du public cible au sein de l'établissement. Outre la classe passerelle, les enfants du CARCR font l'objet de certains aménagements spécifiques au sein de l'école:

- Un bus scolaire spécialement organisé assure le transport des élèves du Centre, matins et soirs;

- Une « étude » à l'école, sous la surveillance d'un membre du Centre, dans une cours distincte : comme l'école se termine à 15h et que le bus scolaire pour le Centre n'arrive qu'à 15h30, l'école a demandé qu'une personne du Centre vienne surveiller les enfants pendant ce laps de temps. C'est ce dispositif qui est à la base du changement de politique opéré par le Centre. (cf supra)

D'autre part, certains aspects de la vie scolaire au sein de l'établissement sont difficilement accessibles pour ces enfants. De manière générale, ce sont les moyens financiers restreints des parents, ou, le refus du CARCR de prendre en charge ces frais, qui empêchent la participation des élèves à toutes les activités et services proposées au sein de l'établissement.

Il semble que ces obstacles se posent surtout lorsqu'il s'agit de frais concernant tous le groupe des enfants résidents au CARCR:

Ainsi par exemple, les enfants de la classe passerelle ne partent normalement pas en classe de dépaysement, faute de subsides pour la financer, explique la directrice. Cette année cependant, les enfants partiront: le directeur du Centre a « accepté » de la financer.

De leur côté, les enfants du CARCR intégrés au sein des classes ordinaires partent avec leur classe.

4. Modes de prise en charge pédagogique spécifiques.

Il n'y a pas, en dehors de la classe passerelle et de sa pédagogie spécifique, de lieux d'échange ou de projet par rapport aux enfants résidents au CARCR. La directrice

rappelle alors l'égalité de traitement qui leur est accordée: « *quand ils sont en classe, ils sont là comme les autres, on ne fait pas de différence* ».

Cependant, concernant l'ensemble du dispositif pédagogique de l'établissement, une institutrice de la classe passerelle insiste sur l'importance d'une cohérence au niveau des méthodes utilisées au sein d'une même école, afin que puisse évoluer dans ses apprentissages en suivant une même ligne pédagogique.

4.1. La Classe passerelle : des objectifs pédagogiques spécifiques, des outils et méthodes particulières.

L'actuelle classe passerelle a été spécialement constituée afin de gérer le nombre et le flux ininterrompu des enfants du CARCR, pour pouvoir leur apprendre le français, assurer leurs apprentissages et ne pas « freiner les apprentissages des enfants belges ».

Première mission, l'évaluation et orientation de l'enfant au sein de l'école. La titulaire de la classe passerelle assure dans un premier temps l'accueil de tous les enfants qui séjournent au CARCR. Elle évalue leur connaissance du français et leur niveau scolaire, afin de les orienter dans une classe ordinaire ou dans un des groupes de la classe passerelle.

Enseignement de la langue, de la culture scolaire et mise à niveau scolaire. La classe passerelle vise d'abord l'apprentissage du français : il s'agit non seulement d'un objectif pédagogique, mais encore social: leur donner les mots pour pouvoir communiquer en Belgique, pouvoir se « débrouiller s'ils sont lâchés » dira la titulaire, pouvoir répondre à l'urgence de leur situation. Les apprentissages viseront d'abord une maîtrise orale de la langue, puis écrite, et concerneront des domaines de la vie courante, ou de la scolarité (les couleurs, le matériel, faire ses courses, demander son chemin, ...). Les leçons de français priment donc sur les leçons de mathématiques, qui seront beaucoup plus rares: non seulement jugées moins nécessaires, ces leçons sont aussi moins facilement réalisables compte tenu de la disparité des niveaux scolaires au sein du groupe classe.

La classe passerelle est aussi le lieu d'adaptation des enfants à la culture scolaire: « *ils ne sont jamais allés à l'école, donc au niveau sociabilité etc c'est très compliqué, donc cette classe-là c'est aussi la socialisation entre les enfants, le fait qu'ils apprennent qu'il y a des règles etcétera à l'école qui ne sont pas nécessairement les mêmes chez eux (...) et puis on les remets dans les classes* », explique la directrice.

A l'arrivée, ce sont ces apprentissages qui priment, et les autres enfants ne sont pas en reste pour aider le nouveau venu à se mettre dans le bain, le rappelant eux-mêmes à l'ordre. L'enfant doit découvrir le monde scolaire et ses règles, s'y conformer afin de pouvoir y réaliser des apprentissages: tenir son crayon, rester assis, ne pas manger en classe, demander la parole, ...

Au delà des règles de vie propre à l'école, la titulaire explique l'importance d'offrir un cadre normé à l'enfant: pour qu'ils puissent par la suite s'en souvenir afin de se débrouiller en société: on en vole pas, on ne se bagarre pas, En début d'année, la titulaire construit une charte de vie avec les élèves. Elle prend le temps d'en apprendre les règles aux arrivants en cours d'année.

Les différences culturelles sont abordées au cours de conversations, mais aussi au moment des fêtes : la St Nicolas, la fête des mères, la Noël, ... qui sont l'occasion pour la titulaire d'informer les enfants des coutumes belges, et de les interroger sur leurs propres coutumes.

Mais aucune des institutrices n'aborderait des sujets de la migration ou de l'exile en classe : « non, moi ils ne me l'ont jamais demandé, donc, je ne commence pas à parler politique, enfin politique ou quoi. Si ils me parlent de leur [culture]: « ah dans mon pays, on mange ça », par exemple (...) mais c'est tout, je veux dire »

Enfin, il s'agit aussi d'adapter les enseignements aux apprentissages nécessaires pour la mise à niveau de l'enfant. Pour cela, la classe passerelle est scindée en deux groupes de niveau, explique la directrice: « c'est plus facile pour elle [l'institutrice] bien sûr, donc remise à niveau par rapport à la classe pour qu'ils puissent s'intégrer ».

Comme nous l'avons mentionné, les institutrices vantent ce système, qui permet d'approfondir les apprentissages proposés, surtout pour les plus grands. En effet, selon la titulaire de la classe passerelle, la disparité des bagages scolaires et des âges des enfants réduisent les possibilités d'apprentissages, notamment en mathématique: « de faire cette différence-là [les groupes de niveaux], est le système qui fonctionne le mieux] on sait tirer les grands, aller plus loin avec eux. (...) Quand je les ai tous, je fais de l'éveil avec eux: parce que c'est quelque chose qu'on peut voir de 6 à 12 ans, si on veut faire des applications différenciée, c'est facile. Tandis qu'en mathématique... »

Des enjeux d'accueil, de niveaux... de débrouille faces aux incertitudes. La titulaire de la classe passerelle insiste sur son rôle d'accueil: pour elle, il s'agit d'abord de mettre l'enfant en confiance, pour que l'école puisse leur offrir un cadre serein et des bases sur lesquelles s'appuyer: « je suis une référence pour eux (...) si je les lâche, s'ils partent à n'importe quel moment de l'année, j'ai envie qu'ils puissent se débrouiller tout seuls ».

La titulaire considère que l'enjeu de la scolarité pour ces enfants est de parvenir à tirer un maximum de profits de ce que l'école peut leur apporter, quelque soit leur la durée de leur séjour au sein de l'établissement et leur perspective d'avenir: compte tenu de ces incertitudes, il en résulte une certaine urgence, dans leurs motivations respectives (il faut apprendre, progresser vite!), le type d'apprentissages (concret, usuel), les thèmes qu'elle va privilégier, et les traces de leurs apprentissages qu'elle assurera: qu'ils ne perdent pas ce temps, fut-il incertain ! Une certaine urgence aussi caractérise son souci de les munir des bases nécessaires pour se débrouiller à l'extérieur de l'école: « lorsqu'ils seront lâchés»: « j'essaie qu'ils puissent devenir autonomes très vite (...) qu'ils n'aient pas toujours besoin de moi pour savoir comment on écrit un mot, des petites choses de la vie, ... »

La titulaire fixe elle-même les objectifs d'apprentissage propres à chaque enfant, en références aux exigences pédagogiques de l'enseignant de la classe ordinaire à laquelle elle destine l'enfant. Elle collabore étroitement avec les enseignants pour évaluer l'enfant et les apprentissages dont il a besoin pour rejoindre la classe. En amont de cette collaboration, tout l'enjeu est de parvenir à déceler le niveau d'apprentissage auquel l'enfant se trouve et les apprentissages dont il a besoin pour progresser, puis de pouvoir adapter ses enseignements en fonction. A défaut d'information et d'outils d'évaluation, l'institutrice ne peut compter que sur son expérience, et les référentiels que lui proposent les enseignantes des classes ordinaires: « il y en a qui ont déjà été à l'école dans leur pays. (...) mais ça se voit! Ça se voit

comment ils sont en classe, comment ils font attention à leur matériel, ... il y en a certains, tout de suite ils vont me poser des questions, être intéressés».

Certains enfants n'ont jamais été scolarisés, ou de manière chaotique, et la titulaire estime parfois devoir « revenir » à des apprentissages de base (tenir son crayon, tracer une ligne, ...). *« Parfois je dois vraiment retourner en maternelle! Maintenant je ne peux pas faire comme en maternelle, redémarrer avec tout le corps (...) enfin, (...) je ne le fais pas systématiquement avec tous, quoi! (...) Partir des grandes lettres, pour arriver vraiment à l'écriture qu'on demande en primaire! ».* En effet, la titulaire hésite parfois à revenir à de tels apprentissages fondamentaux: *« parfois j'ai du mal à donner des choses vraiment simples, alors que je me dis qu'ils en ont besoin pour aller plus loin par après! ».* D'une part, elle hésite parce que ces apprentissages paraissent trop en décalage par rapport à l'âge de l'enfant: il pourra refuser ces leçons, les estimant trop « bébé ». D'autre part, il n'est pas toujours possible d'aménager de telles leçons au sein du groupe classe. *« une fois je l'ai fait avec un, parce que ça n'allait pas. Donc on est reparti à marcher sur les lignes, sur des ronds, ... mais je fais ça en classe, en ayant les autres qui ont envie devenir jouer! »*

La classe passerelle est donc séparée en deux groupes de niveau, grâce aux périodes supplémentaires accordées pour la remédiation. Comme nous l'avons observé, ce système faciliterait la mise à niveau des enfants, permettrait de réaliser des activités plus ludiques avec les plus jeunes, et d'approfondir les apprentissages avec les plus grands. Cependant, même scindés en deux groupes, la diversité des niveaux scolaires et des âges au sein de la classe, réduit les marges de manœuvre, et oblige l'institutrice à varier et à réfléchir ses exercices en ce sens: *« il faut que je trouve un bricolage qui va pour des enfants de 6 à 12 ans, qui ne soit ni trop facile ni trop difficile, varier beaucoup, la grande [qui avait 15 ans] elle m'aidait (...) il fallait que je fasse comme cela avec elle parce que je me disais qu'elle n'allait pas vouloir faire ce que je proposais ».* L'institutrice conçoit donc les leçons en référence au niveau scolaire et à l'âge de chaque l'enfant (et le décalage possible entre les deux), mais aussi de leur diversité au sein du groupe-classe. Ainsi, il s'agit de parvenir à concevoir des leçons qui permettent les apprentissages différenciés de chacun, ce qui n'est pas possible dans toutes les matières. *« Ici quand je les ai tous, je fais de l'éveil avec eux. Parce que c'est quelque chose qu'on peut voir (...) de 6 à 12 ans. (...) si on veut faire des exercices, les applications peuvent être vraiment différenciées d'un enfant à l'autre. C'est très facile, quoi. En mathématique, (...) il y en a un qui est aux trois premiers nombre, puis il y en a 3-4 qui sont jusque 10, puis...! »*

Enfin, si les arrivées impromptues ne semblent pas perturber la classe, la possibilité de départ des enfants est une incertitude qui préoccupe les institutrices: non seulement il s'agit d'en tenir compte lors de la conception des leçons, des objectifs pédagogiques, des matériaux utilisés; mais encore il s'agit d'un enjeu affectif à gérer pour l'enseignant, et pour les enfants: *« je sais qu'ils peuvent partir à tous moment, donc tous les vendredi, bien souvent je leur rends presque toutes leurs affaires comme ça je me dis que si ils partent le weekend et que je ne suis pas au courant, ben ils ont au moins ça... »*

Des outils pédagogiques spécifiques, glanés ou bricolés; des richesses en présence sur lesquelles s'appuyer aussi. La titulaire a été cherché au Salon de l'éducation des méthodes d'apprentissage du français en langue seconde (« Grenadine », « Tourloup

blanc »). Elle apprécie ces outils qui lui offrent des supports pour l'apprentissage du vocabulaire. Elle préférera une méthode qui aborde également le vocabulaire scolaire, ainsi que des leçons pédagogiques et « sociales »: se présenter, faire ses courses, apprendre à tenir son crayon, différencier les couleurs... Le problème reste l'adaptation de ces méthodes (françaises notamment) à la culture belge. (au niveau des mots, des chiffres, des coutumes), et le choix restreint de ces méthodes, dont elle finit par se lasser...

L'institutrice qui se charge des leçons de français pour le groupe des grands, utilise quand à elle la méthode de lecture syllabique, qu'elle a repris de son expérience dans l'enseignement du français langue étrangère dans une grande ville.

Afin de préparer et de varier ses leçons, la titulaire revisite aussi les outils qu'elle a rencontrés durant sa formation, et elle se renseigne également auprès des autres institutrices, concernant des livres, des exercices, des idées de leçon, ...

Elle travaille beaucoup par fichier-thématiques, des exercices de vocabulaire, des leçons et des communications essentiellement orales et concernant des domaines concrets de leur existence.

En effet, afin de favoriser leur autonomie en classe mais aussi à l'extérieur, la titulaire utilise beaucoup de référentiels (dessin, symboles, ...) auxquels l'enfant puisse se raccrocher afin de comprendre le sens des mots. Elle cherche aussi à leur donner des outils qu'ils puissent reprendre et utiliser par la suite (surtout pour les grands): par exemple, un carnet au sein duquel ils inscrivent leurs propres découvertes, les mots dont ils ont besoin, ...

La titulaire explique l'importance des apprentissages par imprégnation, et d'identifier les barrières propres à chaque enfant: certains auront des difficultés à oser parler le français, alors qu'ils le comprennent, par exemple.

Pour faire face aux possibilités de départ imprévu, la titulaire tente d'une part de réduire cette incertitude en s'informant auprès de la référente scolaire du Centre et des enfants eux-mêmes. Non seulement pour favoriser leur autonomie en classe, mais aussi en prévision de ces départs, elle veille à ce que les enfants puissent avoir des traces de leurs apprentissages, *« je sais qu'ils peuvent partir à tout moment. Tous les vendredis, bien souvent je leur rend toutes leurs affaires, comme ça je me dis que si jamais ils partent le weekend sans que je ne sois au courant, ils ont au moins ça »*.

La charge de travail à domicile est moindre au sein de la classe passerelle qu'au sein des classes ordinaires: *« oui ils ont des devoirs, mais ce n'est pas des devoirs comme en classe normale, je vais dire, où il y a des leçons à préparer, des dictées, des choses comme ça. »*. Enfin, les institutrices expliquent comment elles doivent particulièrement adapter leurs préparations à chaque groupe, tant ils sont différents d'une année à l'autre, d'une semaine à l'autre! Mais souvent, elles rappellent aussi la monotonie qu'elles déploieraient, sinon...

Pour les enseignantes, en l'absence de formation, une vocation spécifique? Des parcours semés de surprises, baignés d'incertitudes, mais aussi d'expériences-clés. La titulaire de la classe passerelle a une formation d'institutrice maternelle, qui justifierait selon elle son *« attitude peut-être plus maternelle avec ces enfants »*. Elle avait particulièrement apprécié une expérience d'échange inter-culturel durant ses études: *« j'aime ces contacts-là, ça ne me dérange pas qu'ils ne me comprennent pas et que l'on ne parle pas la même langue »*.

Une autre institutrice enseigne depuis dix ans dans différents établissements en Discrimination positive.

Remarquons cependant que ces trois institutrices sont arrivées un peu par hasard à ce poste (pour pouvoir rester dans la commune, par exemple), qu'elles ont accepté comme un défi, un pourquoi pas. Un pourquoi pas qu'elles n'assumeront peut-être plus l'an prochain...

En effet, les institutrices engagées sur bases des subventions pour la remédiation restent incertaines quant à leur avenir au sein de l'école, même la titulaire de la classe passerelle devrait normalement avoir aucune sécurité d'emploi, sinon annuelle au gré des décisions d'octroi des subventions.

Un enseignement particulier. Toutes expriment des sentiments mêlés de manques, d'incertitudes, mais aussi satisfactions particulières concernant leur rôle: pour elles, cet enseignement est différent, certes plus difficile, mais peut-être plus riche et stimulant que l'enseignement ordinaire. Elles expriment leur plaisir à travailler avec ces enfants-là, racontent leur motivation particulière, ou encore comment « *ils ne cherchent pas à plaire à l'adulte* », elles expliquent le plaisir de les voir progresser et apprendre la langue, ...

La titulaire de la classe passerelle exprime sa satisfaction au travail, qui semble tenir notamment au challenge qu'elle réalise avec les enfants: « *c'est une relation différente (...), dans [l'enseignement] ordinaire ils ont tout (...) ici ils doivent faire des efforts, (...) ils sont attachants (...) ils sont motivés, je trouve qu'ils sont fort demandeurs, ils veulent des devoirs (...) ils ont envie d'apprendre et de s'en sortir, j'ai l'impression qu'ils se rendent compte de l'enjeu aussi, même si c'est pas conscient au début* »

La titulaire de la classe passerelle exprime encore son attachement pour eux: l'importance de tenir son rôle de référence, s'émeut de ce qu'ils reprennent ses propres expressions en français, ...

Par contre, toutes regrettent vraiment le manque de formation spécifique pour l'apprentissage aux enfants en langue étrangère, pour la gestion de la classe passerelle, ...

Enfin, chacune se positionne différemment par rapport à la possibilité des départs des enfants. Selon leur sensibilité, elles seront plus ou moins inquiètes ou résignée: certaines tentent de prévoir les départs, de parer à leurs effets; d'autres s'en accommodent, comme une particularité de ces enfants: « *oui mais ça, ben voilà, comme maintenant il y a un enfant, ben je suis arrivée aujourd'hui et l'enfant est parti du weekend et ça moi je ne le savais pas* », explique une des enseignante de la classe passerelle des grands.

La titulaire exprime au contraire la frustration qu'elle éprouve face à ces départs: « *[quand ils partent] s'ils n'ont pas repris leurs affaires, je les garde pendant (...) 2-3 ans et puis je demande à un enfant de prendre la farde de cet enfant-là et de tout mettre à la poubelle! Parce que voilà, l'enfant ne reviendra pas (...) mais ça j'ai du mal à faire, parce que je me dis, voilà j'oublie l'enfant, il est parti* ».

4.2. L'accueil des enfants sans papier dans les classes d'âge : les enjeux de leur intégration, et les outils pédagogiques utilisés.

Collaborations entre institutrices. A l'avis de tous, il y a une importante collaboration entre l'institutrice de la classe passerelle et les celles des classes « ordinaires »: la titulaire présente l'enfant à l'enseignante titulaire de la classe où elle destine l'enfant, ensemble elles envisagent le bagage scolaire de l'enfant, le niveau à atteindre, l'institutrice fournit les exercices et contrôles auxquels l'institutrice de la classe passerelle va pouvoir se référer dans ses apprentissages.

Les institutrices réfléchissent ensemble l'orientation de l'enfant, afin qu'il ne se sente pas « perdu » au niveau des apprentissages, et qu'il ne « dénote » pas non plus au sein de la classe d'âge.

Orientations des enfants. Comme nous l'avons déjà observé, les enfants rejoignent une classe ordinaire lorsqu'ils comprennent et sont capables de s'exprimer en français, et sont jugés aptes à rejoindre le niveau de la classe de destination.

En général, les enfants sont intégrés un deux ans en dessous de leur classe d'âge. De ce fait, rares sont les enfants qui parviennent dans les dernières classes: souvent ils partent de l'école avant: sauf exception, à 12 ans ils sont envoyés vers le secondaire. Cependant, il y a des parcours remarquables: *« parfois ils vont dans leur classe d'âge! (...) j'ai eu un enfant que j'ai gardé chez moi toute l'année et à la fin de l'année je lui ai fait passer les examens de première année et il a réussi, donc il est entré en deuxième. (...) Maintenant il est en quatrième année, (...) c'est un très bon élève. Maintenant, il est suivi par ses parents (...) qui sont intégrés aussi chez nous. Il a cette chance-là. »*

Au sein des classes ordinaires, les institutrices sont particulièrement sévères au niveau des présences pour ces, et s'appuient sur l'égalité de traitement qu'il s'agit d'appliquer à leur égards, pour justifier leurs exigences: les enfants voient que les belges aussi doivent fournir des justifications à leurs absences. En cas d'absence, la directrice téléphone aux assistants sociaux du CARCR, pour leur demander de s'enquérir de l'enfant: *« il faut suivre quoi, parce que justement pour la majorité [des parents] ce n'est pas la priorité »,* explique une institutrice.

« Quand ils arrivent dans les classes, le travail à domicile ce n'est pas toujours évident, il faut vraiment taper sur le clou et leur faire comprendre que ben oui ils sont dans une classe normale, il y a du travail tous les jours, il faut étudier il faut (...) et c'est pas nécessairement suivi par les parents, ça »

Gestion du suivi de la scolarité, on se débrouille pour suivre sans savoir. Chacune à leur niveau, la directrice et les institutrices déplorent le manque d'information qu'elles parviennent à obtenir concernant l'enfant et plus particulièrement au sujet de son parcours scolaire. Souvent, elles doivent se « débrouiller »: *« je ne sais rien! Les parents ne disent rien, et la Croix Rouge ne sait jamais me dire est ce que l'enfant a été à l'école ou non, et donc (...) enfin, je dois toujours me débrouiller »,* regrette la titulaire de la classe passerelle, qui se sent seule pour évaluer l'enfant, mais aussi le comprendre. La directrice doit elle aussi se débrouiller pour parvenir à reconstituer le parcours scolaire de l'enfant afin de remplir les dues formalités.

Les enfants ne sont que rarement suivis par le CPMS: parce que, selon la directrice, les tests sont en français et qu'ils ne maîtrisent pas tous la langue; et parce que, pense la directrice, ils sont suivis en interne à la Croix Rouge.

Les intervenants déplorent un nombre particulièrement élevé d'absences injustifiées pour ces élèves. La directrice signale le nombre d'absence à la Communauté française, et dans certains cas, mais très rarement, contacte le CPMS. Comme elle n'est que rarement prévenue par les parents ou un membre du Centre, elle contacte très régulièrement la référente scolaire pour lui demander les raisons des absences des enfants: que souvent, les assistantes sociales du CARCR elles-mêmes ignorent, déplore la directrice. « *Parce que le Centre, bon, les assistantes sociales qui travaillent la journée, elles ne sont pas nécessairement au courant qu'ils sont partis à Bruxelles, (...) quelque fois ils sont au Centre mais l'enfant ne va pas à l'école* »

Au sein du Centre, le suivi de la scolarité des enfants n'est en effet pas évidente: la référente scolaire du centre explique notamment l'ambiguïté qui caractérise selon elle la situation des familles en séjour irrégulier: « *c'est pas non plus bien défini dans le projet des illégaux, on accueille les familles parce que les enfants sont mineurs, mais en même temps le projet [d'accueil au Centre] n'oblige pas les enfants à aller à l'école* »

Le suivi des devoirs à domicile est une pierre d'achoppement importante entre les intervenants et avec les parents: « *Quand ils arrivent dans les classes, le travail à domicile ce n'est pas toujours évident, il faut vraiment taper sur le clou et leur faire comprendre que ben oui ils sont dans une classe normale, il y a du travail tous les jours, il faut étudier il faut (...) et c'est pas nécessairement suivi par les parents, ça* ».

Si une école des devoirs est organisée tous les soirs au CARCR, il semble que le suivi des devoirs à domicile restent primordial et particulièrement manquant dans le cas de ces enfants.

Orientation scolaire et suite du parcours. Passés les douze ans, tous les enfants qui séjournent au CARCR sont presque automatiquement orientés vers l'école secondaire de la ville la plus proche au sein de laquelle est organisée une classe passerelle; y compris les enfants qui atteignent les douze ans alors qu'ils sont déjà scolarisés au sein de l'établissement. « *Quand ils ont douze ans, ils passent, même si ils sont en cinquième chez nous, ils vont ailleurs, ils vont dans le secondaire passerelle* ».

Il y a cependant des exceptions, lorsque la titulaire sent que l'enfant a encore besoin de rester dans sa classe avant de passer dans le renové, et que le Centre et les parents sont d'accord qu'il reste. « *[concernant la continuité de la scolarité de ces enfants au sein de l'établissement] ça dépend vraiment. Ça dépend si ils sont envoyés dans leur pays, (...) ça dépend vraiment de l'enfant et de son envie aussi de réussir dans la classe. Soit on voit que l'enfant veut vraiment mais qu'à un moment donné (...) il a 13 ans et qu'il doit être en 5eme, ben on va peut-être faire une dérogation pour cet enfant-là si on voit que l'enfant en veut et qu'on pourra tirer encore un an ou deux chez nous plutôt que d'aller dans une première accueil ou en 1ère différentielle* », décrit la titulaire de la classe passerelle.

Il semble que la plupart des enfants quittent l'école avant de concourir pour l'obtention du CEB: depuis cinq ans que la titulaire exerce au sein de l'école, deux enfants ont passé leurs examens cantonaux. La durée de séjour de ces enfants au sein de l'établissement est très variable (de quelques semaines à plusieurs années), et il arrive que des enfants effectuent des aller-et venue, au gré de leurs aller-retour entre leur pays d'origine et le Centre d'accueil, par exemple.

Rebellote linguistique. Les intervenants scolaires regrettent particulièrement le départ de certaines familles vers la Communauté flamande: soit parce qu'ils son

transférés dans un autre centre, soit, s'ils obtiennent des papiers, parce que les familles se dirigent vers les grandes villes, pour y retrouver leur famille ou leur « clan »: c'est-à-dire les lieux d'implantation communautaire. A leurs yeux, tout est à refaire alors pour l'enfant... « *Des petits Sri-Lankais, le papa cherche une maison à Anvers et je dis: « ben pourquoi est ce qu'il va à Anvers? Parce que les enfants parlent maintenant bien le français, c'est dommage!» Mais apparemment il y aurait une [communauté Sri-Lankaise] à Anvers, c'est pour ça* »

Pas de suivi possible. Si la famille est déboutée, la rupture scolaire est souvent brute et aucun suivi n'est possible: l'enfant quitte l'école, du jour au lendemain.

De manière générale, les intervenants scolaires semblent rarement prévenus à l'avance des départs des enfants, quelle que soit leur destination. Comme nous l'avons décrit plus haut, la titulaire de la classe passerelle tente de faire face à l'incertitude de la durée de séjour de l'enfant au sein de l'établissement. Comme elle reste en général sans informations des suites de leur parcours, elle encourage les enfants à envoyer de leurs nouvelles, mais peu d'entre eux le réalise....

Les outils extérieurs. Les intervenants mentionnent surtout les ressources qui seraient à disposition des familles au CARCR: école de devoir, traducteurs, personnel psycho-social... et semblent compter sur cette prise en charge extérieure, notamment concernant le suivi psychosocial des enfants et de leur famille, qui dépasse selon eux le cadre de la mission de l'école.

A leur propre initiative, des animateurs de l'asbl « grains de sel » viennent les jeudis organiser des ateliers cuisine avec la classe passerelle maternelle.

Enfin, les intervenants citent les enfants ou d'autres résidents qui servent d'interprète pour permettre la communication entre les parents et les enseignants ou la directrice.

5. Coordination et rapports entre acteurs scolaires et intervenants.

5.1. Coordination interne.

Il n'y a pas de lieu où se discutent la présence de ces enfants au sein de l'école. Mais, comme nous l'avons décrit plus haut, les enseignants collaborent beaucoup entre eux, préparent ensemble le passage de la classe passerelle à une classe ordinaire pour chaque enfant.

5.2. Coordination avec les parents.

De manière générale, les relations avec les parents sont différentes, selon que l'enfant est en classe passerelle ou en classe ordinaire: relations spécifiques, ou « sur un même pied d'égalité »: « *on essaie de les mettre sur le même pied que les autres parents, on ne va pas les prendre à part, aller à la Croix Rouge; donc quand ils sont dans les classes, là les parents doivent se débrouiller (...) il s doivent prendre rendez vous comme les autres* ».

Vis-à-vis des parents, les institutrices considèrent surtout qu'ils devraient tous (devoir) s'inscrire dans une démarche d'apprentissage de la langue.

Un sujet politique, des réalités pratiques. La directrice estime les possibilités limitées de « rendre les parents autonomes », elle constate: « *ce n'est pas évident. Maintenant ils viennent voir l'école, la titulaire, mais en dehors de cela ont ne sait pas faire beaucoup plus pour les rendre indépendants au niveau de notre école. Déjà que les enfants arrivent et repartent en bus, donc on ne les rencontre pas en dehors des réunions* ». Non seulement la langue, les occasions de rencontres, mais aussi les différences culturelles (concernant la scolarité), empêchent selon la directrice de l'école une relation directe avec les parents. Il semble plus efficace et rapide de passer via les intervenants du Centre.

Par contre, non seulement la directrice du Centre, mais aussi la référente scolaire préféreraient que les contacts se fassent directement avec les parents, sans devoir passer par les intervenants sociaux du CARCR: « *[à l'école libre] c'est directement avec les parents (...) c'est mieux pour les parents, ça force vraiment les parents à s'intégrer, (...) à suivre son enfant. (...) tandis qu'ici [à l'école communale] chaque fois, c'est moi qui reçois tout (...) et puis c'est moi qui dois transmettre aux parents. Donc des fois je suis dans une position délicate parce que je dois dire aux parents ou aux enfants « ben votre enfant va se faire renvoyer parce qu'il s'est passé tel truc » (...) je suis vraiment un relais d'information et c'est pas toujours très agréable.* »

Actuellement, la place des parents vis-à-vis de la scolarité est un sujet sensible au sein du CARCR. Les intervenants sociaux semblent pris entre les exigences politiques de leur direction visant une responsabilisation accrue des parents, les difficultés de ces parents, et les exigences de l'école, ainsi que leurs propres difficultés pratiques pour réaliser les démarches à effectuer : ils tentent d'assouplir les dispositifs, d'infléchir les positions des différentes parties, comme les habitudes prises avec l'école communale:

« *(concernant l'absentéisme scolaire) je crois que c'est peut-être aussi de notre part [le Centre] on ne respecte pas assez le rôle de l'école, (...) l'obligation scolaire* », s'excuse la référente scolaire.

« *Oui, je sais que ça doit changer, que l'école se débrouille un peu plus, je fais un peu trop par rapport à ce que je devrais faire, c'est vrai. Moi je fais ça aussi dans un souci, pour aider les parents, pour aider l'école, c'est que c'est plus facile pour moi de voir les parents ici pour les inscriptions parce que j'ai tous les traducteurs, plutôt que d'envoyer les parents à l'école. Mais en même temps, c'est vrai que c'est mieux d'envoyer les parents à l'école comme ça ils se rendent compte, ils voient la directrice. (...) c'est plus facile, c'est que des fois on recherche plus la facilité que la bonne pratique* », explique-t-elle encore.

La référente scolaire évoque surtout la barrière de la langue, et le manque de temps, qui empêchent souvent de pouvoir informer correctement les parents, de leur permettre d'effectuer eux-mêmes toutes les démarches, ...

Des obstacles aux rencontres, selon les intervenants scolaires. La titulaire de la classe passerelle identifie les obstacles qui diminuent la fréquence et la flexibilité des rencontres possibles avec les parents: le peu de moyen de transport (la navette du CARCR ne passe qu'à certaines heures, sinon les résidents doivent se déplacer à pied ou en vélo); la nécessité de recourir à un traducteur du CARCR et les aménagements d'horaires impossibles que cela implique; la difficulté de trouver une date qui convienne à l'ensemble des parents et des intervenants, ... « *Sinon, moi j'en ferais peut-être plus, vu que j'ai quand même chaque fois des enfants différents. Parfois je suis triste de*

ne pas en avoir fait parce que je n'ai pas vu les parents, je n'ai pas su leur dire que cela se passait vraiment bien avec leur enfant et qu'ils pouvaient être fiers de lui », regrette-t-elle.

La directrice exprime quant à elle les difficultés administratives auxquelles elle doit faire face, et notamment les difficultés pour obtenir les informations nécessaires auprès des parents: « *ils ne disent pas nécessairement, il faut vraiment leur tirer quelque fois les vers du nez. (...) Mais moi je n'ai pas de contacts spécialement avec eux, ce sont les assistants sociaux de la Croix Rouge »*

Une réunion spécifiques ou égalité de traitement. Les parents des enfants intégrés dans les classes ordinaires sont invités aux réunions de parents comme les autres parents de la classe, par lettre.

Par contre, la titulaire de la classe passerelle se déplace au CARCR deux fois par an pour rencontrer les parents de ses élèves: comme souvent ils ne parlent pas le français, il lui faut venir sur place pour pouvoir bénéficier du recours aux traducteurs du CARCR. Cependant ce système empêche la titulaire de rencontrer tous les parents de ses élèves : « *j'en fais deux ou trois sur l'année. Parce que comme il nous faut un traducteur, il faut trouver un jour qui convient à tout le monde, ... [c'est difficile à organiser] sinon moi j'en ferais peut-être plus parce que j'ai quand même chaque fois des enfants différents. (...) parfois je suis triste de ne pas en avoir fait parce que je me dis que je n'ai pas vu les parents, je n'ai pas su leur dire qu'avec leur enfant ça se passait vraiment bien, qu'ils pouvaient être fiers de lui (...).* »

En août, la directrice et la titulaire de la classe passerelle rencontrent les parents au Centre: elles leur expliquent l'organisation de l'école et explicitent surtout l'obligation scolaire à laquelle ils sont soumis pour leurs enfants: « *(...) qu'on est obligé d'aller à l'école, que c'est d'une telle heure à une telle heure, qu'il y a des activités prévues et qu'ils sont obligés de suivre,...* ». Cependant, la directrice doute de l'effet de cette rencontre: « *c'est pas toujours perçu... c'est par leur priorité, en tous cas »*

Médiations. Les relations entre les parents et les intervenants scolaires sont généralement médiatisées, de différentes manières:

Si l'enfant est intégré au sein d'une classe, il sait parler et comprendre le français, et souvent il fait alors office d'interprète lors des réunions de parents.

En dehors des visites au CARCR, la directrice passe davantage via la référente scolaire et les assistants sociaux du Centre, concernant les démarches administratives, ou des changements à effectuer: « *Bon, de temps en temps ils n'ont pas assez de tartines, ou ils en ont trop. À ce moment-là, quand on a des réunions on leur téléphone: « essaie de voir ce parent-là, peut-être qu'il n'y a pas ce qu'il faut »; on rectifie en cours de route, quoi ».*

Que les enfants soient dans la classe passerelle ou intégrés dans une classe ordinaire, les contacts se font via le journal de classe: notes adressées aux parents; lues par eux ou par les intervenants de l'école de devoirs « *quand ils se trouvent en classe passerelle, elle met une note dans le journal de classe mais bien souvent ils doivent aller au bureau, (...) puisqu'ils ne parlent pas le français, pour que l'assistante sociale traduise. (...) maintenant s'il y a quelque chose qui ne va vraiment pas, il y a une école de devoirs. (...) donc là l'enfant peut quand même montrer son journal de classe et la personne peut l'aider au niveau des devoirs».*

Appui nécessaire et pourtant pas évident. A l'avis de tous, l'appui des parents, leur conception de la scolarité, leur implication auprès de leur enfant, mais aussi leurs propres démarches d'apprentissage, influent grandement sur la scolarité de l'enfant. Les intervenants insistent surtout sur l'importance du suivi du travail à domicile, qui est l'un des problèmes spécifiquement rencontrés avec les enfants qui séjournent au CARCR. La titulaire de la classe passerelle exprime l'influence de l'attitude des parents vis-à-vis de la scolarité de leur enfant: « *[Les outils qui favorisent leurs apprentissages ?] ils ont l'école de devoir tous les jours. (...) et puis, il n'y a rien à faire, si l'enfant voit aussi que ses parents commencent à parler le français, ça les motive aussi. Si les parents s'intéressent à ce que l'enfant fait, ça se reproduit à l'école (...) je vais avoir plus facile à leur apprendre certaines choses, que quand je sais que, de toutes manières, la feuille de devoirs va rester au fond de la mallette pendant quinze jours et que les parents ne vont rien demander à l'enfant. C'est plus difficile de les tirer vers le haut que de les laisser stagner, quoi.* ». Elle raconte encore l'exemple d'un enfant qui refusait de lui parler en français, et pour lequel elle n'avait trouvé aucun appui du côté des parents, qui semblaient partager le désintérêt de l'enfant. Ses parents, face à son inquiétude lui avaient répondu : « *De toutes manières, ce que vous proposez, c'est bébé pour G. (...) et c'est normal qu'il refuse d'apprendre le français, il veut apprendre l'anglais!* ». De manière générale, la relation avec les parents n'est « *pas évidente* » pour les intervenants: souvent, les parents ne viennent pas aux rendez-vous, et leurs excuses semblent suspectes: « *soit disant qu'un avait un rendez-vous au CPAS donc il n'avait pas su venir, et l'autre (...) il pleuvait trop et donc il n'est pas venu* », soupire la directrice.

Un rapport ambigu à la scolarité. Le rapport des parents vis-à-vis de la scolarité paraît ambigu, et surtout très variable, entre désinvestissement et sur investissement, selon la culture, et la situation de séjour de la famille: selon les intervenantes, souvent l'intérêt des parents concernant la scolarité passe au second plan, ou se centre sur l'impact de cette dernière sur leur dossier de régularisation (attestation de présence, ...). Les intervenantes du CARCR livrent les mêmes constats, concernant l'investissement variable des parents concernant la scolarité de leurs enfants. Plus particulièrement, les familles primo-arrivantes séjournant dans un CARCR n'auraient pas une conscience claire de l'obligation scolaire en vigueur en Belgique: « *Je cois que par le fait qu'ils soient dans un Centre et que peut-être ils ne connaissent pas la loi belge et l'importance que l'école a ici en Belgique [influe beaucoup]*».

Elles constatent que les parents d'enfants intégrés dans les classes ordinaires suivent davantage le travail scolaire de leurs enfants: d'une part parce que ces familles séjournent généralement depuis un certain temps en Belgique, connaissent le système scolaire, et parlent le français; d'autre part parce que l'enjeu semble différent une fois que les enfants sont mélangés aux enfants belges.

5.3. Coordination avec les services et intervenants extérieurs.

Le CARCR et les familles en séjour irrégulier avec enfants mineur d'âge: quelle politique d'accueil? Quelle politique d'intégration? Le Centre d'accueil de la Croix Rouge est implanté à proximité du village depuis presque 20 ans. Récemment, une convention spéciale a confié au Centre, en plus de l'accueil des familles réfugiées, l'accueil et l'assistance matérielle pour les familles en séjour irrégulier. Une aile distincte et surtout un projet spécifique pour l'accueil de ces familles a été mis en

place. L'assistante sociale chargée de l'accompagnement de ces familles explique combien il n'a pas été facile pour le personnel de s'adapter à cette population: à ses difficultés spécifiques, ses réactions différentes, ses aspirations différentes aussi... ainsi qu'au projet d'accueil spécifique que l'on leur assignait : ces familles sont démunies, et la mission du Centre consiste à les accueillir, et à les accompagner dans la préparation de leur sortie, quelle qu'elle soit. « *Dans l'idée de mettre en place un projet spécifique pour ces familles-là, où on aurait mis ces familles plus en autonomie, on aurait une structure un peu différente de celle qui accueillait les demandeurs d'asile. (...) Donc la différence c'est qu'ils viennent de procédures différentes, c'est que au niveau de l'accompagnement social il faut aller creuser ailleurs souvent que s l'asile (...) parce que l'asile a été rejeté, (...) il faut essayer (...) de recréer un projet de vie (...) que ce soit les aider à trouver des solutions de séjour ici en Belgique, ou pas de séjour mais de retourner dans la clandestinité, (...) les gens sont libres de faire leur projet comme ils le veulent* », explique-t-elle.

Actuellement donc, le Centre est divisé en deux implantations, deux projets d'accueil différents, mais une seule direction... avec le défi d'harmoniser ces missions différentes, et les politiques sociales différentes qu'elles impliquent: l'accompagnement durant la procédure de régularisation, ou l'aide urgente et la mise en autonomie. En effet, dès le début, le département de la Croix Rouge avait voulu insister pour préserver l'autonomie des familles en séjour irrégulier, éviter l'effet pervers du séjour en Centre d'accueil:

« *On a estimé que souvent c'étaient des familles qui étaient en Belgique déjà depuis longtemps, qui vivaient de manière autonomes et que on se rend compte que une structure Centre a des effets pervers sur l'autonomie, la responsabilisation des gens (...) de pas « faire à la place de », comme on le fait beaucoup avec les demandeurs d'asile, pour lesquels ça se justifie parfois un peu plus puisqu'il y a quand même une période d'adaptation où il y a un problème de langue, beaucoup de choses quand même* »

Serait-ce du fait de cette nouvelle mission? Il semble en tous cas que la question de la responsabilisation des familles soit au cœur des tensions au sein de l'institution: le centre doit trouver sa politique d'accompagnement. Et ce débat trouve écho au sein de l'école, avec celui de la place accordée aux parents à l'école, mais aussi celle des enfants du CARCR au sein de l'établissement: quelle intégration?

Une communication parfois difficile. Comme nous l'avons observé, il y a une coordination de longue date entre l'école et le CARCR, et plus particulièrement avec la référente scolaire du Centre: même si il y a des malentendus, des mécontentements, les intervenantes (référente scolaire, directrice, titulaire de la classe passerelle) semblent bien s'entendre et comprendre leurs difficultés respectives, être dans la même volonté que « cela se passe bien » entre elles (par exemple, la dernière réunion de juin occasionne un pic nique partagé sous au soleil à l'école) De part et d'autre, elles apprécient leur coordination.

À l'école, ce n'est pas toujours rose. Les Institutrices regrettent surtout le manque d'information dont elles disposent de la part du CARCR: concernant le bagage et l'histoire scolaire de l'enfant, son parcours migratoire, ses perspectives d'avenir, ou surtout, les échéances de départ éventuelles... D'un autre côté, elles comprennent les contraintes qui pèsent également sur les intervenants du Centre, qui eux aussi sont

soumis à l'impromptue des arrivées et venues des familles: « *Quand ils viennent, on me dit « ah, tu vas avoir des nouveaux! ». Quand ils partent, (...) c'est normal, quand il y a une décision qui est tombée, on me prévient un ou deux jour à l'avance ou le jour-même »,* comprend la directrice.

Comme nous l'avons décrit plus haut, les contacts avec les parents se faisaient beaucoup par l'intermédiaire des intervenants du Centre; intermédiaire plus ou moins bien assuré, à l'avis des institutrices: si une information est mal passée, est ce à cause des parents, des intervenants du Centre?

Les intervenants scolaires mentionnent enfin les difficultés rencontrées en interne au sein du Centre cette année (changements fréquents de direction, division de l'institution en deux entités distinctes, divergences au sein des équipes, ...) qui ont compliqués les relations et les modes de fonctionnements adoptés au fil des ans entre les intervenants de l'école et du Centre. « *Ça se passe bien (...) maintenant je crois qu'ils ont aussi des problèmes avec la direction et tout, donc on sent que cette année il y avait un petit laissé aller (...) donc parfois on se sent fort seul. (...) enfin, oui, on demande parfois certaines choses à la Croix Rouge et on n'a pas de retour et alors là on est découragées, quoi! »*

Au centre, on est politiquement choqués et on vire de bord. La directrice du Centre d'accueil explique les reproches qu'elle adresse au dispositif mis en place au sein de l'école communale, et réprovoque la politique qui les sous tend, qui ne vise pas, selon elle, l'intégration des enfants, au contraire.

A son goût, deux situations ont particulièrement dépassé les bornes: Comme il était impossible pratiquement d'obtenir une navette scolaire qui vienne chercher les enfants à l'heure de la sortie des classes, l'école avait alors mis en place une garderie distincte pour les enfants du CARCR : dans une cour à part, avec comme surveillant un membre du CARCR, parce que les familles ne savaient pas payer la garderie. Or, selon la directrice du Centre, les services de garderie doivent être accessibles, et l'école devait trouver un arrangement avec la TEC. Ce système a duré un an. La directrice est révoltée contre cette situation qu'elle qualifie de ségrégation.

A présent, ils ont trouvé un arrangement pour qu'un bus vienne chercher les enfants du Centre à l'heure de la sortie.

D'autre part, la directrice du Centre désapprouve également la classe passerelle organisée au niveau Maternelle. Déjà, explique-t-elle, il n'existe aucune législation concernant l'organisation d'une classe passerelle dès les maternelles. De plus, elle estime qu'il en est fait un usage « abusif »: que les enfants y sont mis à l'écart, et parfois trop longtemps. Elle relate l'exemple d'un enfant qui, arrivé en âge d'être en deuxième gardienne, y est resté deux ans ! « *Il s'agit de la classe des non belges, comme ils l'appellent, crée pour ne pas qu'il y ait de déséquilibre au sein des classes, causé par un trop grand nombre de « non belges » par rapport aux belges »,* réprovoque-t-elle.

Des rencontres instituées. Jusqu'à présent, une réunion mensuelle Centre-école était organisée: entre d'une part, l'assistante sociale référente scolaire et parfois la sous directrice du Centre, et d'autre part, les titulaires de la classe passerelle maternelle et des primaires, ainsi que la directrice de l'école. Outre des sujet « généraux » d'organisation (excursions, garderie, demande de financement pour des activités..), la situation de chaque enfant des classe passerelle était alors passé en revue, et les

messages aux parents confiés à l'assistante sociales. Surtout, elles faisaient ensemble le bilan des arrivées et des départs à venir.

Normalement annuellement, le Centre organise une « fête des réfugiés », à l'occasion de laquelle les enfants, les institutrices et les parents sont invités au sein du Centre. Cependant, cette journée n'a pas pu être organisée cette année.

La commune. Lors de l'arrivée du Centre aux abords du village, la question de la scolarisation des enfants du Centre a été discutée au sein de l'administration. Cette année encore, suite aux désaccords que nous avons décrits, le Centre a contacté les autorités afin d'envisager la répartition des élèves au sein des écoles de la zone. Il semble que les autorités occupent un rôle de juge et de médiateurs entre les institutions, en cas de litige.

La précarité de la classe passerelle et la volonté de garder la titulaire actuelle à son poste sont des sujets qui sont négociés avec l'inspectrice et l'échevin de l'enseignement.

D'autres écoles. Les intervenants n'ont que peu (voire pas) de contact avec les écoles secondaires vers lesquelles sont orientés les enfants.

Certaines écoles sont venues visiter la classe passerelle, à leur propre initiative: des écoles situées à proximité d'un CARCR, ou qui vont être confrontées à une telle venue pour des rencontres ponctuelles. Ces écoles restent en contact au sein des réunions des chefs d'équipes d'écoles de la région, à l'occasion desquelles des coordinations peuvent s'établir.

La communication entre établissements lors des changements d'école ne semble pas évidente, notamment entre établissement de communauté différente.

Des spécialistes... absents. La titulaire de la classe passerelle regrette de ne pas être en contact avec d'autres enseignantes de classe passerelles, spécialement concernées par l'enseignement à des enfants primo-arrivants et/ou sans titre de séjour légal, dans les mêmes conditions qu'elle. « *je sais qu'une fois j'ai été à un truc que Jean Marc Nollet avait organisé à Florennes. Il y avait des enseignantes de classe passerelle, des assistants sociaux qui s'occupaient de ces enfants-là, ... (...) mais je ne rencontre jamais des gens qui ont une classe avec ce nombre-là, ils ont souvent moins d'enfants, ou alors il y en avait qui travaillaient en Centre, (...) donc tout à fait différemment* ».

Surtout, elle exprime son besoin de se former, de comparer ses pratiques, qu'elle conçoit à l'instinct, se débrouillant avec les outils, les informations dont elle dispose, et l'expérience qu'elle a accumulée: « *ça me plairait de suivre des formation, sur l'accueil des enfants, est ce que je suis dans la bonne direction, ... et aussi sur l'apprentissage du français, ça me plairait d'avoir d'autres idées que les miennes* »

3. School 3 in de Franse Gemeenschap: een school in een grote Waalse stad.

1. Présentation générale de l'établissement.

1. 1. L'histoire d'une école, l'histoire d'un quartier: changement de population à mesure d'un dynamisme associatif auquel l'école prend une part centrale.

Industriel, populaire, le quartier de l'école accueille depuis toujours les vagues successive de l'immigration en Belgique: italienne, espagnole, maghrébine, ...et l'école, située en plein cœur du quartier, accueille une population d'élèves à l'image de celle du quartier. En 1996, la population de l'établissement était pour 80% d'origine maghrébine. Si les enfants ne maîtrisaient pas le français, ils n'étaient pas spécialement en situation de séjour irrégulière ou précaire. Par contre, la plupart des familles, belges ou étrangères, se trouvaient dans des situations socio-économiques souvent très difficiles.

Avec le temps, la population scolaire a évolué vers plus de mixité. Une plus grande mixité culturelle d'une part: si les élèves sont toujours du quartier, l'école accueille aujourd'hui 27 nationalités différentes. Le directeur, les enseignants comme les intervenants sociaux se retrouvent face à de nouvelles formes de migrations, d'origines diverses, aux parcours plus instables, aux besoins et aspirations différentes,...les intervenants témoignent de ce que l'école et le tissu associatif local ont dû s'adapter: c'est-à-dire aller à la rencontre de ces familles, se renseigner sur leur culture, pour essayer de les comprendre et pouvoir interagir avec elles, les aider aussi. Actuellement, ce sont des familles romes, particulièrement nombreuses au quartier ces dernières années, qui posent des questions spécifiques: rapport à la scolarité, nomadisme, ...

L'école a elle aussi adapté son dispositif d'accueil. Depuis cette année, une classe d'adaptation à la langue a spécialement été réaménagée pour les primo-arrivants. Elle accueille actuellement une douzaine d'enfants, sur l'ensemble d'une population d'environ 150 à 200 élèves en primaire.

D'autre part, des familles plus aisées inscrivent également leurs enfants à l'école, et amènent une plus grande mixité sociale au sein de la population: *« de plus en plus, (...) on commence à avoir des niveaux sociaux très différents. Donc on a des enfants qui proviennent de milieux socio-culturels beaucoup plus favorisés qui s'inscrivent dans l'école et donc des parents qui n'ont plus peur d'inscrire leurs enfants dans l'école du quartier »*.

Le directeur explique ce changement de population: ce seraient les travailleurs sociaux des structures associatives du quartier qui commencèrent à inscrire leurs propres enfants, d'abord en maternelle, puis en primaire. Aussi, l'implication croissante et particulièrement active de l'école dans les actions sociales menées au sein du quartier a favorisé une réputation positive de l'établissement auprès des familles, peut-être rétives auparavant. Enfin, des familles plus aisées ont également choisi de s'engager en inscrivant volontairement leur enfant dans une école locale, caractérisée par une mixité sociale et culturelle. Concernant ce changement de population, le directeur pose la « question de la poule »: est-ce parce que le quartier change (de victime de la précarité de ses habitants, à socialement actif) que la population de l'école change (de populaire, à bourgeoise), ou est-ce l'associatif qui

change le quartier (de violence, en mixité dynamique) et favorise les richesses de la mixité socio-culturelle qui caractérise sa population?

Actuellement, la population de l'établissement est en augmentation croissante, et la direction envisage de nouveaux aménagements afin d'agrandir les locaux.

Et le directeur apprécie: la cohabitation riche, simple et active qui caractérise la population de son établissement: « *et tout ce petit mode se cotie de manière très très simple et très conviviale* ».

Le directeur insiste sur le Projet hors du commun poursuivi par l'ensemble du quartier: un tel dynamisme, une telle collaboration entre les écoles et le secteur associatif, une telle ouverture vis-à-vis des richesses de la mixité.

1.2. Construction et renouvellement d'une expertise particulière:

De l'école ghetto en déclin, à l'école active et pro-active, engagée, ouverte et ancrée dans son quartier

En 1996, l'école était en « déclin », nous explique le directeur: « *une école ghetto, avec une population maghrébine qui représentait la quasi totalité des élèves (...) une école en déclin de par la population qu'elle accueillait et de par la violence qui y régnait. Le nombre de classe diminuait d'année en année, (...) une équipe en fin de course, une équipe pas loin de la retraite et qui était totalement démotivée. (...) des enseignants (...) désœuvrés (...) finissant par avoir un côté rejetant, un peu méprisant vis-à-vis des enfants* ».

Le directeur de l'époque lance alors un appel à son Pouvoir Organisateur, afin qu'il permette un renouveau de l'établissement. Sensible à sa demande, le PO lance un appel aux motivations... 4 jeunes dont le directeur actuel, passionnés de pédagogies actives, portés par des valeurs humanistes, répondent au défi que leur propose l'inspection.

« *C'était une volonté de l'inspection de choisir des enseignants qui étaient preneur du projet. Et donc moi je travaillais à l'époque dans le spécialisé, le service d'inspection savait que je travaillais en pédagogie active et connaissait les valeurs que je défendais et, donc m'ont m'ont demandé si j'étais d'accord de travailler dans une école telle que celle-ci* ».

Soutenus par l'inspection, aidés par des chercheurs en méthodologie de l'enseignement de l'Université, les enseignants de la nouvelle équipe se mettent à la tâche. « *Le défi, c'était d'offrir à des enfants de milieu populaire, dans une situation finalement de ghetto d'avoir un enseignement en pédagogie active qui souvent (...) est réservé à des enfants de classes sociales plus favorisées* ».

Surtout, c'est une violence de l'extérieur vers l'intérieur de l'école, qui les préoccupent; une violence physique et symbolique, qui ne pouvait se résoudre dans l'enceinte de l'école, mais au delà: « *il y avait une violence ici sur la place, mais qui pénétrait dans l'école (...) les jeunes qui griffent les voitures, fument des joints au seuil de l'école, (...) c'étaient les frères et sœurs de nos élèves (...) la violence était autant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'école* » « *c'était des enfants bien vivants, et qui avaient une image tout à fait déplorables d'eux mêmes, qui se caractérisaient eux-mêmes comme bons à rien, qui n'arriveraient à rien dans la vie, qui étaient inscrits dans une école de merde, dans une école qui ne valait rien, etc. C'était l'image reflétée par le quartier et par les instituteurs même de l'époque* »

Parallèlement, le tissu associatif déjà dense du quartier était particulièrement mobilisé autour de cette violence et du sentiment d'insécurité général qu'elle générerait dans le quartier.

Renouveau de l'école: nouveaux dispositifs, nouvelle pédagogie, pour une mission sociale de l'école. Progressivement, les nouveaux venus rallient les autres membres de l'équipe autour d'un projet d'école concerté. Portée par des pédagogies actives, l'équipe s'investit d'une mission sociale au sein du quartier, et poursuit des objectifs de formation citoyenne pour les élèves.

- ils instaurent des conseils d'élèves;

- l'équipe privilégie de plus en plus une pédagogie du projet, et les projets des enfants s'ouvrent vers l'extérieur;

- la nouvelle direction tisse des liens avec certaines structures associatives locales progressivement, un tissu associatif local particulièrement actif se structure, s'institue. L'école y prend place de manière particulièrement active.

Notamment, la directrice de l'époque avait décidé de prendre en compte les problèmes d'apprentissage du français pour les parents d'élèves. Elle avait alors instauré des tables de conversation en collaboration avec des associations locales. Avec les périodes spécialement octroyées dans le cadre de la Discrimination positive, l'école choisit d'engager une assistante sociale à temps plein, afin de gérer ces initiatives et d'étoffer encore les partenariats.

La violence diminue au sein de l'école, qui revêt une image nouvelle et conquiert la confiance d'une nouvelle population.

Dans le quartier, il s'agit d'une « école moteur, au cœur de la vie citoyenne », actuellement rejointe par d'autres écoles.

Construction d'un dispositif spécifique d'apprentissage à la langue d'enseignement.

Depuis l'entrée en vigueur du décret, l'école bénéficie de périodes supplémentaires pour l'adaptation à la langue d'enseignement de la part de la Communauté française dans le cadre de la Discrimination positive.

Récemment, une Commission particulièrement centrée sur notre public cible a été instituée au sein de la Ville.

Le directeur s'est alors intéressé à la question de l'apprentissage du français langue étrangère, lors de colloques, de visites, il a consulté des spécialistes sur le sujet. Il y a un an, il a mis en place un projet spécifique, avec la participation de Madame J, l'institutrice chargée de la remédiation: une classe d'apprentissage du français langue étrangère, spécialement pour les primo-arrivants.

2. 3. Position d'école pilote sur le « quasi marché » scolaire local, celle d'une école sociale pour tous.

Au sein de la zone, les écoles semblent en concurrence pour prétendre à des capitaux périodes supplémentaires, notamment dans le cadre de la Discrimination positive. Il s'agit pour chaque école de présenter le projet le plus susceptible de retenir l'attention des commissions spécialisées: non seulement de justifier les besoins en fonction de la population accueillie, mais encore, du caractère innovant, pilote, du projet proposé.

« Le projet de l'assistante sociale de l'école (...) pourrait être remis en cause si on n'arrive pas à le défendre suffisamment (...). On peut le perdre parce que peut-être une autre école pourrait proposer un projet pilote qui retient plus l'attention de la commission et notre projet ne sera plus retenu. (...). Nous sommes seulement une école sur toute la Ville à bénéficier d'un temps

plein assistante sociale. (...) on a une très bonne ambiance entre collègues de la Ville, et il n'y a pas de jalousie, mais à un moment donné on pourrait imaginer qu'il y en ai ».

La reconnaissance de l'établissement aux yeux des autorités est d'autant plus cruciale, pour s'assurer de leur soutien: il s'agit de se montrer actif, proactif, innovant, en lien avec le secteur associatif local, ... mais aussi pertinent par rapport à la population accueillie.

« C'est l'histoire de la poule: qui de la poule ou de l'œuf est à l'origine...? » Comme l'explique le Directeur, la population du quartier a changé: embourgeoisement de la zone, par l'attraction de son activité sociale? Ou changement de mentalité de la population locale plus aisée qui maintenant ose se mélanger?

Changement de population qui pourrait, dans le premier cas de figure, rendre désuet le projet d'établissement, et même du quartier, au départ défi à la scolarisation d'une population étrangère, précarisée, caractérisée par la violence, la précarité sociale et culturelle. L'école tente alors de justifier la pertinence de ses projets....

Ainsi, l'école revendique son activisme, mais elle souhaite cependant maintenir un ancrage local, notamment au niveau de sa population: *« si nous indiquons sur le fronton de l'école « pédagogie active », automatiquement on va avoir des demandes d'inscription des quatre coins de la ville et même voir de l'extérieur. Et ça ne nous dit pas. Nous tenons à rester vraiment une école de quartier, puisque notre projet c'est ça, c'est vraiment de travailler en collaboration avec le quartier, d'impliquer les enfants dans une action citoyenne. Et il faut que ces enfants, pour qu'ils se sentent impliqués, (...) fassent partie du quartier ».*

Sans pouvoir conclure que cela implique une logique de marché, il semble que les acteurs sociaux fonctionnent particulièrement en réseaux: les écoles publiques privilégient les collaborations et orientations avec des structures publiques, ou du moins pluralistes; les associations catholiques plus au fait des fonctionnements et actions menées au sein des écoles de même religion...

3. Politique et « projet » de l'école par rapport au public-cible.

3. 1. Définition et catégorisation du public cible: des enfants particuliers, aux différences riches.

Le directeur parle avant tout d'une population d'origine étrangère, perdue, et caractérisée par des conditions de vie particulièrement précaires. Selon lui, ces familles feraient partie d'une nouvelle migration, plus instable, d'origines diverses. L'accueil assuré par l'établissement, la mobilisation de l'équipe et des parents de l'école vis-à-vis de la situation de quelques familles a même été au départ de liens tissés avec le secteur associatif: manifestations en faveur de la régularisation des sans-papier, mobilisation particulière autour d'une famille, ... ont été autant d'occasion d'initier, de consolider des partenariats, mais surtout de les utiliser pour prêter assistance à ces familles en difficulté.

Il différencie les primo-arrivants des enfants qui ne maîtrisent pas le français ou qui éprouvent des difficultés en français: les primo, ce sont ceux qui arrivent sans savoir parler le français, et auxquels s'adresse le projet d'apprentissage à la langue d'enseignement

Les institutrices abondent en ce sens, et parlent d'une « population particulière » et n'identifie pas la légalité de leur statut de séjour comme un facteur essentiel: si leur statut de séjour influe sur leurs perspectives d'avenir plausibles, ces élèves sont avant tout caractérisés par la richesse de leur différence de parcours de vie, mais aussi les difficultés que cela implique également pour leur offrir une scolarité: « *je ne demande pas spécialement leur statut [de séjour] avant qu'ils n'arrivent en classe. Pour moi ça ne fait pas de différence, ils sont en classe, ben je vais m'en occuper au même titre que les autres, je vais sans doute devoir adapter ce que je fais pour eux, mais pas plus si ils sont en situation légale que s'ils sont en situation illégale. (...) [la différence] c'est plus leur passé, le fait qu'ils ait été scolarisés ou non, le fait qu'ils maîtrisent le français ou pas.* ».

Actuellement, l'école accueille beaucoup d'enfants d'origine roumaine, souvent de culture romaine. Particulièrement, ces enfants ont-ils rarement été scolarisés, ou alors de manière irrégulière, et les relations avec les parents ne sont pas évidentes.

Connaissance du statut de séjour, de la législation, ... Les enseignants, et même l'institutrice de la classe d'adaptation à la langue, ne sont pas au courant du statut de séjour des enfants, ou alors au hasard de discussions avec les enfants: « *c'est administratif, ça. Ce que je peux dire, c'est que je fais avec des primo-arrivants. Je ne sais même pas s'il y en a [qui n'ont pas de statut de séjour]* »

3. 2. Impact du statut de séjour précaire sur la scolarité (d'après les enseignants et intervenants).

a) Sur l'accès à l'école.

L'assistante sociale suppose que les familles sans titre de séjour légal arrivent à l'école par le bouche à oreille, au sein des communautés ethniques, en l'occurrence roumaine. « *C'est des familles qui se connaissent très bien. Donc si un enfant va, ben les autres vont suivre, quoi.* ».

Selon les intervenants, le statut de séjour n'empêcherait pas l'accès de l'enfant à la scolarité...du moins aux portes des écoles: il arrive en effet que les parents n'inscrivent pas leur enfant au sein d'un établissement, ou qu'ils doivent travailler au lieu d'assister aux cours.

b) Pendant la scolarité primaire:

Un bagage scolaire faible, voir presque inexistant. Les enseignantes relatent beaucoup d'exemples d'enfants qui n'ont-ils jamais été scolarisés, ou de manière très chaotique. Ces élèves présentent d'énormes lacunes, difficilement rattrapables, d'autant plus lorsqu'elles s'ajoutent à une méconnaissance de la langue d'enseignement. De plus, ces familles n'ont pas toujours été sensibilisées à la culture scolaire, et plus particulièrement à l'obligation scolaire: la présence régulière des enfants n'est pas toujours assurée.

Des apprentissages perturbés par la méconnaissance de la langue. La méconnaissance du français, et surtout l'impossibilité de comprendre et de se faire comprendre oralement, serait l'obstacle le plus problématique à la scolarisation de ces enfants. En effet, il faudra plusieurs mois avant que l'enfant ne comprenne les autres, tissent des liens, et surtout qu'il ose s'exprimer. Et ce d'autant plus, pensent certaines enseignantes, dans une classe ordinaire, au milieu d'enfants francophones, au sein de laquelle l'enfant peut se sentir perdu, insécurisé, gêné de parler, ...

Ce temps d'apprentissage de la langue signifie également plusieurs mois avant d'être en mesure de rejoindre les apprentissages des autres élèves de la classe. Souvent, ils « perdent » l'année de leur arrivée et doivent la recommencer.

De plus, il semble que les difficultés d'apprentissage rencontrées par ces élèves (particulièrement en français lu et écrit) ne se résorbent pas aussi facilement: Madame J., qui travaille parallèlement dans plusieurs écoles au sein desquelles elle se charge de la remédiation, retrouve souvent des enfants qu'elle a eu en classe d'apprentissage à la langue comme primo-arrivant, alors qu'ils étaient dans un autre établissement.

Le droit à la scolarité, un mode d'intégration ... dans l'espoir de pouvoir rester; une obligation scolaire peut-être hypocrite; une scolarisation au présent. Les familles sans titre de séjour légal vivent dans l'espoir de pouvoir rester en Belgique. Quoi qu'il en soit de leur situation de séjour, leurs enfants ont droit à l'enseignement. Or, soulignent les intervenants, l'école est un des modes de leur intégration: de pouvoir apprendre la langue, les « choses scolaires » dont ils auront besoin pour vivre ici. « *Je pense qu'ils vivent toujours dans l'espoir d'avoir leurs papiers et donc de s'intégrer au pays dans lequel ils sont, ben peut passer en tous cas pour les enfants par l'école* »

Cependant l'obligation scolaire qui touche les enfants et leurs parents semble parfois hypocrite aux yeux des enseignantes:

« *c'est un peu hypocrite de dire que les enfants sont obligés d'aller à l'école, (...) en sachant très bien qu'il y a beaucoup de ces enfants qui vont finalement devoir retourner dans leur pays puisque la politique de délivrance des papiers n'est quand même pas très claire et très ouverte, quoi.* »

Il apparaît alors que les enseignantes accueillent dès lors les enfants au présent, en essayant de composer avec les particularités de leurs parcours, sans trop penser aux éventualités futures.

Une scolarité moins suivie. Il semble que, plus que les autres, ces enfants ne soient pas toujours réguliers: en raison notamment d'un manque de suivi de la part des parents. Particulièrement, l'absentéisme caractérise la scolarité des enfants qui n'ont vraisemblablement jamais été scolarisés de manière régulière: « *c'est difficile à dire en général, parce qu'on a plusieurs cas où ça se passe très bien et d'autres où il faut recarder (...) par rapport à l'absentéisme. (...) une famille où la petite est inscrite de puis un an (...) donc on ne sait rien à part le fait que la maman nous dit qu'ils ont été à l'école, (...) mais ils ne viennent quand même pas l'après midi. Je ne sais pas s'ils avaient congé l'après midi là bas, mais...* »

Des parcours scolaires interrompus, voire inexistant pour certains, forcés à fuir, ou à travailler. L'assistante sociale relate des exemples de familles au sein desquelles les enfants n'avaient jamais été scolarisés, ne venaient pas à l'école mais faisaient la manche à la sortie des grands magasins; des enfants qui restaient quelques mois à l'école, puis disparaissaient parce que les parents n'avaient pas su trouver de travail,...

Des enfants qui se sentent différents. Les enseignantes constatent deux attitudes de la part des enfants par rapport à un dispositif spécialement organisé pour leurs

apprentissages: certains enfants refusent d'aller dans la classe d'adaptation à la langue pour ne pas être stigmatisés et rester dans leur classe; d'autres au contraire demandent à y aller parce qu'ils se sentent différents au sein du groupe classe. L'assistante sociale constate également que les enfants se sentent différents, du fait notamment de la précarité de leur situation: « *elles savent qu'elles sont différentes des autres enfants. Elles savent que les autres enfants ont tout ce qu'il leur faut, quand elles viennent me demander une collation* »

c) Après, dans le secondaire: des lacunes accumulées qui forcent une orientation vers des filières professionnalisantes.

Le directeur explique surtout les problèmes liés à la non-reconnaissance du diplôme de secondaire pour les élèves sans papiers.

A écouter les institutrices, le retard accumulé des élèves pourraient entraîner une orientation peut-être plus systématique de ces élèves vers des filières professionnelles dans l'enseignement secondaire. « *Ici en sixième, il y a une petite roumaine, c'est impossible qu'elle le [le CEB] passe parce qu'elle a un niveau (...) à peine de de fin de première primaire vu qu'elle n'a jamais été à l'école. Il y a une autre petite qui est là depuis plus longtemps, (...) mais qui ne maîtrise pas assez le français, elle se débrouille en math (...) mais pas pour tout parce qu'elle n'a pas été scolarisée non plus très régulièrement dans son pays. (...° Elles vont aller dans le secondaire dans un enseignement différencié (...) pour peut-être à la fin de l'année prochaine*

3. 3. Représentations par l'équipe éducative des enjeux et difficultés de l'accueil des enfants sans titre de séjour légal.

a) Pour l'école.

S'adapter à une population fluctuante. La précarité du statut de séjour des familles entrainerait un turn over assez important au sein de la la population scolaire.

D'une part, ces arrivage de population d'origine différente entrainent des risques de violence, de rejet entre élèves, et la nécessité pour les enseignants d'y faire face: d'effectuer des recherches sur les différentes cultures d'origine des élèves, d'imaginer des animations, ... entre autres pour que les enfants dépassent la peur de l'autre. Par exemple, le directeur explique les recherche qu'il a effectué, quand qu'il était encore instituteurs, concernant la culture tzigane jusque là inconnue des élèves et des professeurs, il s'agissait de s'adapter à un arrivage massif de population tzigane au sein du quartier.

D'autre part, l'équipe doit s'adapter à la fluctuation de l'effectif d'élèves au cours de l'année (au gré de la fluctuation de la population du quartier). En effet, certaines familles partent vers d'autres quartiers de la ville, soit par ascension sociale, soit pour fuir les contrôles, parce que en situation irrégulière. Plus que les départs, ce sont surtout des arrivages d'élèves tout au long de l'année auxquels les enseignants doivent s'adapter: jusque durant les derniers mois de l'année scolaire, le directeur enregistre des inscriptions. Ces adaptations ne sont pas toujours faciles, voire possibles: notamment parce que les enseignants travaillent beaucoup par projet, et que l'enfant ne peut pas toujours s'y intégrer en cours de route.

Difficulté d'un accueil des primo-arrivant dans les classes ordinaires: la langue. La langue reste le premier obstacle à la scolarisation des enfants, plus que la possibilité

de leur départ, ou de leur absence: « l'obstacle, c'est la langue, le fait aussi qu'ils sont susceptibles de repartir, mais ça... enfin, les petites roumaines qu'on a cette année, elles sont venues l'année dernière, elles ont été régulières pendant un mois, un mois et demi, puis on ne les a plus vues. Elles reviennent cette année, ben on redémarre là où on les avait laissées ».

Les difficultés et besoins spécifiques des élèves primo-arrivants rendraient plus difficile le travail des enseignants au sein des classes ordinaires: il s'agit d'une surcharge de travail non négligeable, en marge de la charge d'enseignement pour le groupe-classe.

« Avoir un primo arrivant au fond de sa classe, c'est toujours moins gai parce qu'il faut s'en occuper, il faut lui donner des exercices, il demande de l'attention, .. ».

Précarité des dispositifs mis en place, un fonctionnement au présent des subventions... comme les élèves

Les subventions accordées pour les projets spécifiques dans le cadre de la Discrimination positive sont annuelles. Par conséquent, non seulement les projets organisés, mais surtout les postes engagés dans ce cadre-là sont particulièrement incertains. Le directeur regrette cette précarité qui empêche entre autres toute sécurité d'emploi pour l'assistante sociale engagée avec les subventions. Non seulement les changements de personnes à la tête du projet, puisque des assistantes sociales partent vers de postes moins précaires, mais aussi l'incertitude de reconduction du projet qui empêche les projections à long terme, rendent difficile une bonne continuité des projets mis en place, même lorsque leur financement est renouvelé.

« C'est toujours à remettre, c'est aléatoire et ça c'est embêtant. C'est d'autant plus embêtant que l'assistante sociale est engagée pour une période d'un an, chômage pendant deux mois, puis est réengagée l'année suivante, mais elle ne sait jamais si elle va être réengagée. (...) et donc cela veut dire que là on en est déjà à notre troisième assistante sociale malheureusement. Parce qu'à un moment donné, il faut qu'elle fasse un choix. Donc il faudrait pérenniser cet emploi. »

Pareil témoignage de Madame J., engagée grâce aux périodes d'adaptation à la langue de l'enseignement, elle aussi dans le cadre de la Discrimination positive. Elle exprime la proximité de situation/de statut qu'elle partage avec ses élèves: « mes heures varient d'année en année. Une fois j'ai quinze périodes, une fois j'en ai dix huit, une fois j'en ai douze. Je ne suis pas là tout le temps, je ne suis pas une titulaire attirée ici, je suis une nomade, je suis comme les élèves »

Madame J. considère, outre l'inconfort de sa situation personnelle, qu'une telle incertitude au niveau des postes peut perturber les apprentissages des enfants, qui s'habituent, tissent des liens avec leurs professeurs.

Le suivi des parents qui ne sont pas toujours disponibles, ou sensibles à l'obligation scolaire

Les enseignantes expliquent combien les parents peuvent être pris par d'autres préoccupations liées notamment à l'incertitude de leur situation de séjour, et négliger la régularité de leurs enfants à l'école. En outre, la notion d'obligation scolaire ne serait pas toujours perçue par les parents, d'autant plus si les enfants n'ont jamais été scolarisés auparavant.

b) Pour les familles.

Souvent, les intervenants évoquent la précarité des conditions de vie des familles, surtout les soucis qui occupent les préoccupations des parents (notamment l'incertitude de pouvoir rester, les tracasseries administratives, les démarches relatives aux droits de santé, ...), et les éloignent parfois de la bonne scolarité de leurs enfants.

« ça dépend si c'est des familles nombreuses ou pas. Il y en a où (...) les enfants ne manquent de rien. (...) par contre on a une famille où il y a douze enfants (...) c'est un peu vagabond, quoi. (...) comment ils sont habillés aussi, une petite fille ce matin avait une petite nuisette alors qu'il fait super froid, (...) ils retournent tout seul en bus, ... »

La méconnaissance de la langue, tant pour les enfants que pour les parents apparaît comme le plus grand obstacle à leur intégration, à leur « débrouille » en Belgique (vis-à-vis des administrations, de l'école, des voisins, ...): pour obtenir des informations, effectuer des démarches, nouer des relations, ...

3. 4. Politique d'établissement revendiquée pour l'accueil et la scolarisation du public cible

Un public spécialement adéquat au projet d'établissement. L'école revendique un projet d'établissement concerté, cohérent, en évolution constante, porté par des valeurs fortes, et résolument tourné vers les pédagogies actives: de citoyenneté, d'ouverture sociale et culturelle, les soucis de placer l'enfant « au centre de ses propres apprentissages ». L'établissement souhaite maintenir ancrage local: au niveau de la population accueillie, des liens tissés avec l'extérieur, les projets menés, l'école est investie d'une mission sociale: elle se veut moteur de l'action locale, et un « ascenseur social » pour sa population

Dans ce cadre, l'école mène une politique « avenante » vis-à-vis d'une population locale, d'origine étrangère, en situation (de séjour) précaire: c'est aussi cette population qui permet, dans une certaine mesure, la mixité socio-culturelle recherchée au sein de l'établissement, qui justifie les projets et l'activité sociale du tissu associatif local, auxquels l'école prend part.

Une institutrice exprime la richesse potentielle que représente le public cible en terme d'ouverture culturelle, au regard du projet d'établissement: *« on accorde une place importante au passé de chacun, et justement on essaie de le mettre en valeur et de, ça pourrait paraître péjoratif ce que je vais dire, mais de l'utiliser, quoi. (...) de profiter des différences qu'il y a entre eux . Pour les faire ressortir et bon que ce soit dans une exposition, dans une manifestation, ... oui, dans les projets qu'on mène on essaie de tirer parti de tous les différences »*. Elle explique encore combien l'école valorise la solidarité entre enfants, et comment elle s'appuie sur les différences de niveau d'apprentissage, la propension naturelle des enfants à s'entraider, pour favoriser l'intégration et les apprentissages des enfants primo-arrivants au sein des classes ordinaires.

Enfin, le projet social de l'école s'adressera à l'enfant et sa famille: l'assistante sociale sera présente dès l'inscription, pour accueillir et intégrer les parents dans les diverses actions qui pourraient les concerner: tables de conversation, mais aussi, pour être présente en cas de difficulté: l'ensemble de l'école s'est ainsi mobilisé autour d'une famille en situation de séjour irrégulière, dont la caravane avait brûlé.

Représentation du rôle spécifique de l'école pour ces enfants et leurs familles:

l'école acteur d'intégration, non seulement mais aussi pour le public cible. « Pour moi, l'école est un des modes d'intégration pour eux. Donc qu'ils aient des papiers ou qu'ils n'aient pas de papiers. (...) pour moi c'est vraiment un relais l'école parce que très souvent les parents viennent trouver l'assistante sociale pour demander de l'aide, ou à un enseignant aussi. Pour lire des papiers, pour les aider dans certaines démarches aussi. Oui je crois que l'école peut jouer un rôle important d'intégration. D'ailleurs on le voit aussi dans la mobilisation des personnes quand des personnes sans papiers risquent d'être renvoyées dans leur pays (...) c'est au niveau de l'école, de l'entourage scolaire »

Pour les enseignants, si la maîtrise de la langue est le premier défi à relever pour leur permettre de suivre les apprentissages, c'est également un des apprentissages que l'enfant pourra réaliser à l'école, en vue de son intégration et de celle de sa famille. *« oui c'est un défi de leur apprendre la langue, de leur apprendre à se débrouiller ici en Belgique, non seulement par rapport à eux mais aussi par rapport à leurs parents parce que bien souvent ils sont le lien entre leurs parents et l'administration. (...) c'est aussi par eux que leurs parents vont pouvoir s'intégrer. Par l'école parce qu'ils vont apprendre à l'école qu'ils vont pouvoir aider les parents à s'intégrer »*

Malgré l'incertitude de séjour, l'école est un lieu où l'enfant prépare et réalise son intégration... dans l'espoir qu'il puisse rester en Belgique. Bien que entre droit et obligation scolaire, la position des enfants et de leur famille est parfois ambiguë (cf supra), puisqu'il a droit à l'enseignement les enseignants considèrent que *« c'est toujours ça de pris »*, et prodiguent leur enseignement aux enfants, comme aux autres, *« papiers/pas de papiers »*: l'école vise l'intégration de tous, quel que soit l'incertitude de leur statut de séjour.

« Pour moi un enfant, à partir du moment où il est là, où il est en Belgique, il a le droit à suivre un enseignement et donc, ben oui il doit être scolarisé. (...) en restant hors de l'école, oui il apprendra certaine chose, (...) mais pas les choses scolaires. (...) cette idée de s'intégrer dans le pays (...) peut passer en tous cas pour les enfants par l'école. (...) moi je ne fais pas de différence papier/pas de papiers: pour moi un enfant c'est un enfant donc je vais m'en occuper qu'il ait ses papiers/qu'il ne les ait pas. Donc moi je me dis que c'est toujours ça de pris »

L'école a donc pour rôle d'apprendre aux enfants à se débrouiller: c'est-à-dire de pouvoir être en mesure d'identifier et recourir aux ressources de leur environnement, d'interagir et d'agir en tant qu'acteur, notamment (mais non seulement, loin de là!)t, dans le cas du public cible, pour aider leurs parents dans les démarches administratives.

L'école assume alors également un rôle de relais entre les enfants, les parents et le quartier. L'assistante sociale de l'école a pour mission de permettre ces liens, les renforcer, d'offrir un aide et un relais d'orientation aux parents.

L'insertion active de l'école au sein du tissu associatif local, les partenariats qu'elle entretient avec ces structures permet donc ces relais, ainsi qu'une pédagogie par projet, ouverte sur l'extérieur, au plus près des besoins et des manques des enfants.

Enfin, l'école permettra ainsi aux enfants et leurs familles de développer leur sentiment d'intégration : *« [est ce ce que cette collaboration avec le quartier est un atout pour la scolarité de ces enfants?] oui parce que je pense que c'est important de se sentir dans une communauté, et cette communauté c'est le quartier, les alentours de la classe, et c'est les*

associations puisqu'il y a des enfants ici qui vont à l'école de devoir, ou qui vont aux activités après quatre heures, ... ».

Débat entre dispositif spécialisé ou intégration dans les classes ordinaires. De manière générale, l'ensemble de l'équipe vise l'intégration de tous les élèves dans les classes ordinaires. Cependant, tous s'accordent également sur la nécessité d'un soutien spécifique auprès de ces enfants: au niveau de la langue surtout, mais aussi au niveau des apprentissages. Les avis divergent quant à la formule à adopter: une enseignante qui vient en soutien dans les classes, ou une classe spécialement organisée pour ces enfants. Il semble que même au sein des enfants, tous n'éprouvent pas les mêmes besoins à ce sujet: *« Moi personnellement je préfère quand elle (l'institutrice de la classe d'adaptation à la langue) vient en classe en soutien plutôt que de sortir les enfants de la classe, parce que j'ai déjà remarqué, mais peut-être que c'est propre aux grands, qu'ils n'aiment pas d'être d'une certaine manière stigmatisés en étant sorti de la classe, certains pas tous. Les petites roumaines, par exemple, qui n'ont pas été scolarisées, elles elles demandent pour aller avec elle parce qu'elles se sentent perdues dans le reste du groupe. (...) il y a d'autres enfants qui étaient toujours considérés comme des primo-arrivants donc qui pouvaient être pris par elle mais qui demandaient pour rester en classe plutôt parce qu'ils estimaient qu'ils comprenaient suffisamment pour pouvoir continuer à progresser avec le groupe, et donc je lui demandais de rester avec eux en classe plutôt. ».*

La souplesse du dispositif mis en place semble permettre de tels aménagements: c'est-à-dire de « coller le plus possibles aux manques et aux besoins des enfants » (et de leurs institutrices), y compris leur besoins, différenciés, d'intégration. En effet, comme la classe d'adaptation à la langue accueille les enfants primo-arrivants uniquement le matin, l'institutrice peut venir en soutien individuel durant les après midi, par exemple. Ou encore, un enfant peut rejoindre le groupe ou au contraire le quitter, selon ses besoins à ce moment de son parcours scolaire.

« Je trouve qu'on ne fait pas assez de math en petits groupes comme ça, (...) sinon je pense qu'il y a moyen de mettre des choses en place dans la classe (...) pour éviter aussi les classes passerelles. (...) il me semble que pour certains la classe passerelle est un bien, mais pas pour tous ».

4. Pratiques de l'établissement et dispositifs envers le public cible.

4. 1. Gestion des inscriptions.

L'école accueille de préférence des enfants du quartier; et le directeur accepte des inscriptions même en fin d'année scolaire. L'enjeu de l'image de l'établissement aux yeux des décideurs a des répercussions sur la politique d'inscription de l'école: concrètement, le directeur accueillera peut-être d'autant plus chaleureusement les enfants de personnes en situation de séjour précaire?

4. 2. Organisation scolaire et dispositifs spécifiques.

a) Fonctionnement général de l'école.

L'école est organisée par cycles, et L'équipe scolaire fonctionne en cotitulariat. La pédagogie par projet occasionne aussi tous les aménagements possibles: projets avec toutes l'école, entre deux cycles, ...: *« par exemple en cinquième année, on a une*

institutrice qui va donner plus particulièrement les maths, les disciplines d'éveil et les projets se gèrent à deux et elles restent en collaboration et gèrent le groupe d'enfants qui reste un groupe, je vais dire à part entière, ensemble. (...) il y a un groupe, voilà, avec ces cinquième et sixièmes. À certains moments, les enfants sont séparés pour certaines activités cinquième sixième, il peut y avoir des glissements entre les deux classes, il peut y avoir des activités qui se font en groupes verticaux, (...) même inter-cycle, ... »

Le directeur considère qu'un tel fonctionnement serait facilité par davantage d'ouverture possible au niveau des locaux.

b) La classe d'adaptation à la langue.

Un professeur à la langue d'enseignement est engagé à raison de 18 périodes par semaine.

Depuis cette année, l'école a modifié les modalités d'accueil et d'apprentissage concernant l'enseignement du français en langue étrangère:

- Un local spécifique, plus spacieux et aménageable en atelier, est réservé à cette classe.

- Cet enseignement spécifique s'adresse maintenant uniquement aux primos-arrivants: c'est-à-dire non plus tous les élèves qui éprouvent des difficultés en français, mais uniquement ceux qui ne parlent pas le français en arrivant.

- Une institutrice s'occupe de deux petits groupes d'élèves: environ 6 élèves, davantage ne serait pas souhaitable, selon elle.

- Elle accueille chaque groupe durant deux périodes par jour (deux fois 50 min). Les groupes sont constitués en fonction des compatibilités des horaires des groupes-classes, puisque les enfants rejoignent sa classe pendant que les autres élèves de leur classe suivent le cours de français. *« Je viens les chercher lorsqu'ils sont en français (...) je n'ai pas le droit d'aller au cours de math, ni au cours de gym. Donc je dois prendre les élèves que je trouve au moment du cours de français, c'est comme ça que deux groupes se sont faits »*. Ces plages horaires sont relativement fixes (cependant, cela dépend de l'organisation des classes, et notamment des aléas des projets, ...), et non plus aléatoires, au gré de l'emploi du temps de chaque enfant comme c'était le cas lors de la remédiation.

c) Une assistante sociale.

Son rôle consiste à assurer le lien entre les parents, l'équipe enseignante et l'extérieur. Elle accueille les parents avec le directeur, reste à leur disposition pour les informer concernant la scolarité de leur enfant, assurer le lien entre les parents et les enseignants.

Mais aussi, elle pourra les assister dans des démarches sociales à l'extérieur, et les orienter vers des structures associatives du quartier avec lesquelles elle est en relation: planning familial, école de devoir, ... Enfin, elle participe aussi à des tables de conversation et l'organisation d'un espace enfants-parents enfant au sein du quartier.

L'assistante sociale semble tenir, difficilement, une position d'interface: entre les acteurs, entre les droits et obligations qui incombent aux parents aussi, les possibilités qui existent de les concilier avec leurs aspirations, ...

« au début de l'année on avait une famille yougoslave où il y avait une dizaine d'enfants. Ils sont restés deux mois je pense, et puis on ne les a plus vu. (...) on se renseigne un peu partout,

auprès des enfants parfois mais pfff voilà. (...) il n'y avait que la maman, le papa était resté en Roumanie et elle était venue avec tous ses enfants. (...) elle voulait du travail, dès qu'elle est arrivée (...) elle ne savait pas du tout parler le français, (...) il y avait sa belle sœur qui vivait ici, (...) elle a été vivre [chez sa belle mère] avec tous ses enfants. Et puis la grand mère est retournée dans la pays e elle n'avait plus de maison donc à mon avis c'est pour ça qu'ils sont repartis. Mais dès le départ (...) je lui ai bien fait comprendre qu'elle ne trouverait pas de travail tout de suite, qu'elle n'aurait pas droit au CPAS. Donc voilà, je crois qu'elle a perdu espoir dès le dabut même si je voulais bien aller avec elle faire toutes les démarches. (...) c'est la réalité aussi, donc voilà. »

Concernant l'absentéisme scolaire, l'assistante sociale occupe également une position délicate: tenue de signaler les absences injustifiées des élèves, et à la fois de nouer une relation de confiance avec les parents, de leur faire comprendre l'importance de la scolarité en Belgique, de les amener à intégrer le tissu social local. En pratique, bien souvent elle renvoie la note d'absence à l'administration, sans être en mesure de leur renseigner l'adresse du domicile de la famille...

L'assistante sociale vielle enfin à combler les besoins, les manques éventuels des enfants: soit avec les moyens disponibles et mobilisables au sein de l'école, soit à l'extérieur: par exemple, elle s'arrange pour obtenir des abonnements de bus gratuits, des repas chauds à midi pour les enfants, mobilise le personnel et les autres parents d'élèves autour d'une famille en difficulté, ... elle est sensibles aux besoins de reconnaissance, d'intégration des enfants et de leurs parents, soucieuse de comprendre les différences culturelles qui, peut-être sont à la base de leur incompréhension mutuelle, ... par exemple, elle cherche actuellement, et en lien avec des associations du quartier, de se renseigner sur le culture rome; ou encore, elle s'interroge sur la différence éventuelle de conception du temps, de la notion de rendez-vous, face à des parents systématiquement « fuyants ».

4. 3. Modalités et dispositifs sur le plan pédagogique.

a) Politique pédagogique globale de l'école: des pédagogies actives, pour une formation à la citoyenneté.

La formation à la citoyenneté signifie « *former des enfants à devenir des citoyens acteurs, donc des citoyens qui ne se contentent pas d'assister mais bien de participer activement au changement de société* ». Pour cela, l'école ne peut fonctionner en vase clos. Les enfants sont alors directement impliqués, voir à l'initiative, d'actions citoyennes sur le quartier, leur quartier, et même au delà, aux niveaux de la la ville, du pays, ... « *dernièrement, ils sont allés sillonner les rues du quartier avec des banderoles, des tracts, contre l'incivilité des gens (...) « stop aux dépôts clandestins! ».* (...) ils ont rejoint l'autre école, deux autres écoles du quartier, (...) là les enfants ont composé le mot « propre » et on a pris une photo, ils ont réalisés des affiches, des t-shirts, sur le thème de la propreté »

Au sein de l'école, ce sont les apprentissages sdu français lu écrit et parlé qui sont particulièrement favorisés: notamment compte tenu des objectif citoyens poursuivis L'équipe adopte une pédagogie fonctionnelle (« tout a un sens »), et une pédagogie par projet: « *les enfants sont placés au cœur de leurs apprentissages, c'est eux qui construisent leurs apprentissages au travers des projets qu'ils choisissent et réalisent* ».

b) Orientation des élèves à leur arrivée et poursuite de leur scolarité au sein de l'établissement.

A leur arrivée, les élèves sont orientés directement dans leur classe d'âge. S'ils ne maîtrisent pas du tout le français, ils iront dans la classe d'adaptation à la langue, si possible pendant que les élèves de leur classe suivront les leçons de français. Par la suite, dans la mesure du possible, les élèves primo-arrivants poursuivront leur scolarité avec leur groupe d'âge, malgré les lacunes ou retards que peut entraîner leur méconnaissance du français.

« On essaie dans la mesure du possible qu'ils restent dans leur groupe d'âge. Si on voit que les difficultés ne sont liées qu'à la connaissance de la langue. Si c'est autre chose ben là ils risquent de redoubler au même titre qu'un autre enfant, (...) mais chez les grands c'est assez rare. Chez les grands on essaie qu'ils avancent puisque de toutes façon, la maîtrise de la langue, elle viendra au fur et à mesure de leurs études. »

Selon Madame J., même si la méconnaissance de la langue implique souvent que l'enfant redouble l'année de son arrivée, ces enfants auront les mêmes chances que les autres pour la suite de leur parcours scolaires : *« ni plus, ni moins que les autres; [la situation de séjours n'a pas d'impact sur leur scolarité] pas ici. »*

c) La prise en charge au sein de la Classe d'adaptation à la langue.

Objectifs généraux et pédagogiques: de la remédiation à l'apprentissage du français oral. Avant, cette institutrice effectuait de la remédiation en français: c'est à-dire qu'elle soutenait les apprentissages oraux et écrits des enfants et avait des problèmes en classe parce qu'ils ne maîtrisaient pas le français. A présent, elle se charge de l'apprentissage du français langue étrangère pour les enfants qui ne parlent pas la langue, et qui rejoignent sa classe pour une durée indéterminée, pendant que leur groupe classe suit les cours de français, *« étant donné qu'ils ne sont pas prêt pour le français écrit »*.

« le français oral et écrit avant. Elle prenait des enfants en remédiation, qui ne maîtrisaient pas suffisamment le français écrit parce qu'ils ne parlaient pas français à la maison, qu'ils avaient des problèmes de vocabulaire et donc forcément ça débouchait sur d'autres problèmes, et donc elle organisait des petites remédiations pour ces enfants-là. Maintenant elle n'est plus dans le cadre d'une remédiation, elle se situe dans le cadre d'un apprentissage du vocabulaire te du français oral, principalement »

Les leçons visent l'apprentissage du français oral, afin que les enfants puissent interagir le plus vite possible de manière positive avec leur environnement : *« mon objectif pédagogique, c'est de comprendre le français, et surtout de se faire comprendre; utiliser les mots adéquats au bon moment pour éviter les querelles et savoir ce qu'on dit. (...)Après arrive l'écriture, la lecture. D'abord parler, et comprendre »*.

Il s'agit de partir des besoins et des intérêts des enfants: ainsi, il arrive aussi que le français écrit soit abordé, selon les attentes des enfants.

Pour un accueil spécialement destiné aux primo-arrivant. Cette nouvelle organisation vise également à réserver une attention particulière à l'accueil des primo-arrivants au sein de l'école: *« une classe où on les fait évoluer, qu'ils se sentent mieux le plus rapidement possible, à l'aise à l'école et partout »*.

Il s'agit de leur réserver un climat de confiance, un temps et un local pour eux, afin qu'ils puissent ensemble et le plus vite possible s'essayer au français:

« Quand ils arrivent chez moi, qu'ils ne parlent pas du tout le français, moi non plus ils ne me parlent pas. Pendant deux, trois mois, ça dépend des enfants (...) ils enregistrent. Et quand ils ont assez de vocabulaire que pour être assez surs d'eux, alors ils commencent seulement à parler. Chez moi, dans mon groupe. Parce qu'on forme comme une petite famille, on est tous ensemble, il n'y en a pas un qui parle le français correctement, donc ils sont moins gênés de parler devant les autres que dans la grande classe ».

Les enfants y restent pour une période indéterminée: selon leur motivation, à rejoindre la classe pour tous les enseignements, l'évolution de leur apprentissage, ...

Pratiques pédagogiques, outils et méthodes : Des activités ludiques, une méthode active, naturelle. Deux périodes par jour, les enfants se retrouvent pour des activités ludiques, centrées, donc, sur l'apprentissage du français oral. Madame J. Explique l'importance du caractère vivant de ses leçons: il s'agit que les enfants ne s'ennuient pas (et elle non plus), et apprennent *en faisant*.

« c'est fort actif, vivant, beaucoup parlé et des mimes, 'faut que ce soit actif. Même s'ils ne comprennent pas au début ce que je dis, ça n'a pas d'importance, pourtant je continue ».

« tout se passe de manière assez naturelle, dans ce petit groupe-là. Ce n'est pas un groupe où l'apprentissage est structuré (...) non, tout se fait autour de projets, autour de jeux, autour de petites dramatisations, pour le moment il y a un projet photos, ... ».

Ouverture de la classe: Il arrive souvent que l'institutrice organise des activités ponctuelles avec l'institutrice d'une autre classe, ou rejoigne d'autres groupes pour un projet commun. Aussi, l'organisation de la classe reste souple, ouverte aux besoins des enfants, qui peuvent y venir ou y revenir: à toutes les périodes ou seulement pour certaines, en fonctions des activités de leur groupe-classe, ou parce qu'ils manifestent l'envie. « L'autre jour par exemple, on rédigeait des articles pour le journal du quartier (...) et un des articles parlait d'un atelier qui est plus directement tourné vers les primo-arrivants, et alors on s'est dit c'est l'occasion qui vont d'habitude [pour cette période horaire-ci] chez Madame J [la classe d'adaptation à la langue] participent à la rédaction de l'article. Donc elles sont allées ensemble (...) voir cet atelier, comment ça se déroulait et à partir des informations qu'elles avaient puisqu'elles participaient à l'atelier, les autres ont pu rédiger l'article. Et là, Madame J. Est venue en classe avec n groupe qui mélangeait des enfants primo-arrivants qu'elle prend habituellement et d'autres enfants qui rédigeaient l'article ».

Formation professionnelle de l'institutrice une expérience accumulée sur la tas, un poste accepté au cours d'une carrière professionnelle difficile: Madame J. a dû, alors qu'elle allait entrer dans les conditions pour être nommée, quitter la commune où elle enseignait et venir postuler, « recommencer tout à zéro ». C'est alors que, « tombée » dans des écoles à forte concentration étrangère, elle a accepté de devenir professeur d'adaptation à la langue d'enseignement: « on me l'a proposé et ça m'intéressait, parce que j'aime bien les étrangers, j'aime bien les contacts avec ». Madame J. a donc appris son rôle particulier en assurant la remédiation en français dans différents établissements: « J'ai fais beaucoup d'écoles, (...) j'en passe et des meilleures, et puis ici. ».

Relativement autonome dans ces différents établissements, elle a développé des habitudes pédagogiques actives: « j'apprends le français, mais d'une manière active et le plus naturellement possible. C'est-à-dire que je ne passe pas mon temps à donner des liste de

mots à étudier pour lendemain (...) c'est fort actif (...) je travaillais déjà comme ça avec les francophones (...) c'est ma manière d'enseigner: je ne saurai pas donner des listes de mots à étudier, (...) je m'ennuierais et les enfants aussi ».

d) L'accueil des enfants sans papier dans les classes d'âge :

Intégration dans les classes, et quelques heures dans la classe d'apprentissage du français pour les primo-arrivants.

Tous les enfants, même les primo-arrivants qui ne parlent pas le français, sont directement intégrés dans leur classe d'âge. Pour ces enfants (étrangers en situation de séjour précaire, primo-arrivant ou non) l'intégration ne semble pas toujours évidente au niveau du suivi des apprentissages, surtout en français: « *ils essayent péniblement de suivre. Ça va mieux en math, normalement, ils vont plus vite apprendre en math.* »

S'ils ne parlent pas le français en arrivant, ils rejoindront un des deux groupes de la classe de Madame J.

Au sein des classes ordinaires: favoriser et susciter des pratiques d'entraide, pour une meilleure intégration.

Une institutrice explique les plages horaires aménagées pour permettre l'aide mutuelle entre enfants.

Selon elle, cette méthode de travail est particulièrement bien adaptée à la scolarité du public cible: les enfants parlant la même langue, mais se situant à des niveaux d'apprentissage différents, peuvent s'entraider, valoriser leurs apprentissages mutuels et accélérer l'intégration des nouveaux: « *comme il y a pas mal d'enfants qui ont vécu cette arrivée dans un pays étrangers, donc qui ne connaissent pas la langue et qui ont dû aussi s'adapter, et bien ils aident, ils ont tendance à aller vers les autres justement pour leur permettre de s'intégrer plus rapidement. (...) on joue aussi là dessus. (...) D'abord on essaie de travailler beaucoup en groupe et alors là il y a l'entraide qui va se mettre en place et puis aux moments où on travaille de manière plus individuelle, on essaie de ménager des moments où l'un ou l'autre va pouvoir aller aider le nouveau ou la nouvelle dans ses apprentissages* ».

Les cours de mathématiques permettent aux enfants de s'accrocher aux apprentissages du groupe classe. Les chiffres n'ayant pas toujours de frontières, les enfants sans titre de séjour légal, même s'ils ne parlent pas la langue, peuvent parfois suivre les leçons de mathématiques au sein de leur groupe classe. Ces leçons permettent alors à l'enfant de reprendre ses apprentissages, mais aussi de s'intégrer alors au groupe, et d'oser s'y exprimer: « *pendant le cours de français ils sont vraiment trop loin des autres, tandis qu'au cours de math (...) dès que j'écris quelque chose au tableau, tout ce qui est, oui, vraiment calcul, opérations, des nombres etc?, ça ils peuvent se raccrocher. C'est pour ça qu'on choisit qu'ils aillent chez J. [dans la classe d'adaptation à la langue] au moment du cours de français plutôt qu'au moment du cours de math puisque c'est déjà un cours grâce auquel ils vont pouvoir s'intégrer à la classe. D'ailleurs c'est assez comique parce que (...) on se rend compte que les premiers mots qu'ils commencent à dire ou à oser dire quand ils participent en classe c'est les noms de nombres* ».

Garder la souplesse de l'accompagnement dans le groupe classe, à côté de la classe d'adaptation la langue. Les institutrices préfèrent parfois que Madame J. vienne en

soutien aux élèves qui ne maîtrisent pas la langue pendant les leçons, au lieu que ces élèves partent dans la classe d'adaptation la langue.

Critères pour une intégration complète dans le groupe classe. Selon l'évolution des apprentissages de l'enfant en français, et sa motivation à rejoindre tous les enseignements de français dans sa classe, l'enfant quittera le groupe des primo arrivant dans lequel il était.

« ça peut aller très vite, j'ai une petite gamine de première année, elle parle déjà elle, et elle ne vient presque plus, quoi »

Madame J. envisage l'évolution de l'intégration de l'enfant en accord avec sa titulaire, avec qui elle est en contact quotidiennement.

Outils méthodologiques externes. Programme Rosetta Stone, est un programme informatique spécialement adapté pour l'apprentissage ludique du français, utilisé dans le cadre de l'école de devoir.

4. 4. Orientation scolaire et suite du parcours.

Bien que certains enfants parviennent à rattraper le cours des apprentissages, il semble que l'obtention du CEB ne soit pas évidente pour ces élèves, vu les lacunes accumulées en raison de l'apprentissage de la langue et/ou de la décousue de leur parcours scolaire. Dans ce cas, les élèves quittent l'école pour intégrer un enseignement différencié (ancienne classe d'accueil), afin de tenter d'obtenir leur CEB. Ensuite, s'ils ne l'obtiennent pas, ils iront vers des filières d'enseignement plus professionnalisantes.

L'assistante sociale accompagne les parents pour visiter les écoles, les renseigner sur les possibilités d'orientation pour leur enfant.

(en parlant de deux élèves que l'institutrice de sixième a dans sa classe) *« elles vont aller dans le secondaire dans un enseignement différencié, (...) où elles vont continuer à apprendre les matières au niveau du primaire pour peut-être en fin d'année prochaine passer le CEB, mais [si elles n'y arrivent pas] elles resteront dans le professionnel, (...) et peut-être qu'elles acquerront le CEB en promotion social quand elles seront adultes et qu'elles (...) seront ici depuis suffisamment longtemps que pour maîtriser un peu mieux le français. »*

« la petite est en sixième primaire, elle parle très bien le français maintenant parce qu'elle vient chez Madame J. (classe d'adaptation à la langue) depuis deux ans. Au début elle ne parlait pas du tout et là maintenant elle a fait un progrès inimaginable mais elle n'aura pas son CEB. (...) parce qu'elle parle bien le français mais (...) je crois qu'elle n'a pas été scolarisée avant (...) au niveau math, au niveau français écrit, de la lecture, c'est pas ça du tout, elle n'aura jamais son CEB, c'est impossible. (...) j'ai été avec le papa et sa fille à l'école X., une école où il y a une première différenciée (...) maintenant ils sont en train de réfléchir à son orientation, mais elle doit aller dans une première différenciée »

L'assistante sociale confirme la fréquence avec laquelle les élèves quittent l'école sans obtenir leur CEB, pour intégrer l'école secondaire qui organise une première différenciée. Elle a d'ailleurs développé ses relations avec cette école, un groupe de réflexion et de travail serait en train de voir le jour.

5. Coordination et rapports entre acteurs scolaires et intervenants.

5. 1. Coordination interne

Les structures de concertations qui permettent à chacun de transmettre ses doléances, concernant l'organisation et la cohérence de l'école:

- des concertations générales avec toute l'équipe, trois fois par mois
- des conseils d'élève, une fois par mois, avec tous les enfants, la concierge, les auxiliaires d'éducation, l'assistante sociale, le directeur
- des concertations entre auxiliaires d'éducation

Une concertation permanente, plus ou moins informelle entre les enseignants:

S'il y a des périodes de concertations par cycles de prévue, le directeur insiste surtout sur la nécessité pour les enseignants, compte tenu du type de pédagogie pratiquée au sein de l'établissement, de se concerter en permanence afin de coordonner leurs actions: « *comme on est en pédagogie active, il n'y a pas d'horaire fixe [en parlant des réunions de concertation], parce qu'ils se concertent en permanence. (...) quand ils sont sur le temps de midi, (...) ils se concertent, parce que le type de pédagogie qu'on applique demande énormément de conciliation, il faut beaucoup de cohérence, quoi.* ».

5. 2. Coordination avec les parents.

Des rencontres au présent, une communication difficile. Les parents rencontrent les enseignants le matin, ou à 15h30, lorsqu'ils viennent chercher leurs enfants: les enseignantes sont généralement présentes dans la cours en ces moments-là. Sinon, deux réunions de parents par an sont organisées dans toutes les classes.

L'assistante sociale exprime les adaptations qu'elle a dû réaliser pour parvenir à rencontrer et nouer une relation avec les parents d'élèves sans titre de séjour légal: souvent, il n'y a pas d'adresse, pas de numéro de téléphone où les joindre, ils ne viennent pas aux rendez-vous, ... « *Il y a des parents que je vois parce qu'ils viennent à l'improviste (...) donc des fois je dois réagir directement, je n'ai pas le temps de réfléchir. Au début c'était difficile, (...) et maintenant à force, voilà* »

Surtout en raison de la barrière de la langue, l'assistante sociale explique les difficultés qu'elle éprouve à communiquer les horaires aux parents, à leur transmettre des informations, ... Pour utile qu'il serait, le recours à un interprète s'avère difficile à organiser, et surtout impayable.

Comment faire comprendre l'obligation scolaire. L'absentéisme apparaît plus important pour une partie de ces élèves. L'assistante sociale tente d'y remédier, en expliquant aux parents l'obligation qui leur incombe concernant la régularité de la présence de leur enfant à l'école. Cependant, la barrière de la langue, et/ou la langue de bois des parents relativise l'efficacité de ses tentatives: « *en parler avec les parents c'est difficile parce qu'il y a la barrière de la langue. Maintenant quand j'en parle avec les parents, c'est toujours des excuses: il était malade, il avait mal à la tête, (...) donc voilà! À part ça ils ne nous disent rien d'autre et j'essaie de leur parler de la scolarité, je leur dis que c'est important de venir à l'école tous les jours, matin et après midi, mais voilà. (...) les autres, j'ai encore plus du mal parce que les parents ne parlent pas du tout le français*»

Pour contourner la barrière de la langue, l'assistante sociale essaie de communiquer comme elle peut avec les familles, de les « choper » quand elle les voit dans la cours, ... L'assistante sociale relate des exemples de familles avec lesquelles les espoirs liés au séjour semblaient dépasser les possibilités concertées, et l'obligation scolaire pas toujours à sa place dans le schéma de séjour rêvé. Si l'école apparaît comme un outil pour l'intégration, elle peut aussi se révéler une contrainte lorsque l'intégration n'est pas envisagée de cette manière par les parents.

Des attentes vis-à-vis de l'école. L'assistante sociale déploie le panel d'attentes que les parents semblent avoir vis-à-vis de l'école, bien que le rapport à la scolarité ne soit pas évident pour eux. Plus spécifiquement, les parents des élèves sans titre de séjour légal (en raison de leur situation de séjour, mais aussi de la précarité socio-économique dans laquelle ils se trouvent, ...) attendent que l'école hisse leur enfant vers un bel avenir, en Belgique. *« Même si il y a des couacs, je remarque que la scolarité est importante pour ces familles, (...) dans le sens où je veux que mon enfant aille bien, (...) qu'il soit comme les autres, (...) que les enfants doivent avoir un avenir, un beau métier ».*

D'autre part, à leurs yeux (mais aussi pour des familles belges, « très précarisées») l'école aurait pour rôle d'éduquer les enfants, du moins de venir en aide aux parents pour remplir ce rôle auprès de leur enfant: leur apprendre les règles de vie.

L'assistante sociale recadre parfois ces demandes, lorsqu'elle estime qu'elles dépassent le rôle et les possibilités de l'école.

L'école en première ligne pour l'assistance aux familles: non seulement faire comprendre l'importance de la scolarité, mais aussi mobiliser les ressources autour de la famille en cas de besoins.

Non seulement l'assistante sociale oriente les parents vers les aides disponibles auprès des services extérieurs, mais encore leur porte directement assistance : elle les accompagne et les informe dans leur démarches administratives, s'arrange pour qu'ils bénéficient de repas chauds gratuits, ... les parents trouvent à l'école renseignement, assistance, soutien et reconnaissance.

L'assistante sociale relate par exemple comment l'école a mobilisé les autres parents d'élèves, et les services sociaux du quartier autour d'une famille sans titre de séjour légal qui se trouvait en difficulté: *« la famille dont je vous parlais (...), ils ont été victimes d'un incendie (...) la petite est décédée. Voilà, il y a eu un gros soutien de la part des parents, de ma part, de la part du directeur aussi. On est allé à l'enterrement, on est allé chez eux aussi, (...) il y a eu un soutien de a part des parents qui ont amené des tas de sachets d'habits e de jeux, des vivres, enfin c'était vraiment toute une mobilisation. (...) eux ils ont ressenti ça. (...) je pense que les parents, qu'ils soient belges ou étrangers, sont conscients qu'ici on ne laissera jamais l'enfant dans sa merde, quoi. ».*

5. 3. Coordination avec les services et intervenants extérieurs du quartier.

Depuis le début de son implication au sein de l'activité sociale locale, l'école collabore avec des structures associatives qui poursuivent les même objectifs, et surtout partagent les même valeurs que celles promues par l'équipe et le projet d'établissement: *« de fil en aiguille, elle [la directrice de l'époque] a tissé de plus en plus de liens avec cet associatif (...) du moins, (...) l'associatif qui partage les mêmes valeurs et les mêmes objectifs par rapport à la population qu'on accueille (...) on ne peut pas travailler avec, je vais dire, des gens qui ont des valeurs totalement opposées des siennes sinon le travail ne*

serait pas cohérent. (...) dans le quartier ici il y a énormément d'associatif et nous ne travaillons pas avec tout l'associatif du quartier. (...) voilà, moi bien franchement, je ne vois pas comment je pourrais travailler avec des personnes qui considèrent que l'intégration c'est se fondre dans la culture de l'autre ».

De ce fait, l'école collabore surtout avec des services ou associations sinon publique du moins pluralistes: « *Moi mes valeurs, par exemple, ce sont des valeurs d'ouverture. Donc, nous sommes une école publique, nous accueillons tous les enfants quelle que soit leur option philosophique. Nous avons un devoir de neutralité. Mais en même temps mes valeurs c'est le libre examen, l'ouverture, la tolérance. Donc par exemple, j'aurai probablement des difficultés à travailler avec une école qui ne s'ouvre qu'à une seule option philosophique et dont le but est d'évangéliser. Donc déjà naturellement je ne vais pas aller proposer une collaboration à une école qui est à l'encontre de mon projet. (...) il y en a [des acteurs catholiques] ça ne me pose aucun problème à partir du moment où il faut savoir où se place la collaboration. ».*

Ainsi par exemple, les intervenants du service (historiquement d'initiative catholique) d'aide sociale spécialement destiné aux familles sans titre de séjour légal, et qui se situe dans le même quartier, connaissaient juste l'existence de l'école. De leur côté, ni le directeur ni l'assistante social n'identifient ce partenaire potentiel.

Progressivement, au départ de projets communs, le tissu associatif local s'est structuré en commission, en groupements, ... et se retrouve autour de quelques manifestations-phares, « *point d'orgue et de rencontre* » de ce foisonnement associatif local. Entre autre:

L'école participe ainsi à des actions générales, comme à des actions plus spécifiques avec certains partenaires (une maison de jeunes, des tables de conversation en français pour les adultes, un espace parents-enfants, ...).

Ainsi, l'assistante sociale dispose d'un certain réseau de partenaires sociaux effectifs et potentiels, vers qui elle peut orienter les parents, selon leurs demandes ou leurs besoins.

Ces liens vers l'extérieur sont essentiels non seulement pour pouvoir assumer ce rôle de relais auprès des parents vis-à-vis de ces services, mais aussi pour permettre l'effectivité et la pertinence d'une pédagogie active, et des aspirations citoyennes du projet d'établissement.

Des acteurs importants vis-à-vis du public cible: Le Centre PMS semble n'être un acteur important au sein de l'école, sans que les enfants sans titre de séjour légal ne soient plus que les autres orientés vers leurs services. L'assistante sociale mentionne surtout l'importance de l'école des devoirs pour ces enfants, et déplore le manque d'activités extra scolaires qui permettraient que les enfants entretiennent leur apprentissage du français, après l'école, et pendant les vacances.

5. 4. Collaboration avec d'autres écoles.

Non seulement l'école collabore avec d'autres établissements scolaires du quartier lors de différentes actions collectives: écoles libres ou catholiques s'il s'agit d'actions très générale sur le quartier, plus particulièrement les deux écoles libres (primaire et secondaire) du quartier s'il s'agit de réelles coordinations. Mais il arrive aussi que l'équipe collabore de manière spécifique et ponctuelle avec une autre école de la Ville, ou des écoles en pédagogie active.

Notamment, au moment où nous réalisons nos entretiens, une délégation de l'école secondaire au sein de laquelle est organisée une première différenciée était en visite au sein de l'établissement: le directeur et l'assistante sociale réfléchissent avec eux à la mise en place d'un partenariat, ou du moins d'une meilleure connaissance réciproque, en vue de pouvoir partager leurs inquiétudes comme leurs réussites par rapport à la scolarisation des élèves concernés.

4. School 4 in de Vlaamse Gemeenschap: een school in een grote stad in West-Vlaanderen

1. Expertiseopbouw ten aanzien van de opvang en scholarisatie van kinderen zonder wettig verblijfsstatuut.

De vroegere arbeiderswijk met goedkope woningen in de omgeving van de school heeft ertoe geleid dat er zich veel kansarme en allochtone gezinnen zich in deze buurt zijn komen vestigen vanaf de jaren '80. De kinderen uit deze gezinnen kwamen terecht op de school. Een achttal jaren terug, toen de huidige directeur net was aangesteld, werd er echter niks structureels georganiseerd voor deze kansarme en allochtone kinderen noch op niveau van de school noch op stedelijk niveau. Op niveau van de stad ontbrak het aan een specifieke dienst voor deze populatie. Op niveau van de school bleken de leerkrachten niet voorbereid op de komst van deze leerlingen. Voordien had de school immers voornamelijk leerlingen uit een hogere sociale klasse.

“Vroeger was het hier een heel elitaire wijk. Er zijn veel oudere leerkrachten onderuit gegaan. Vroeger gaven ze taal en wiskunde, de taken werden gemaakt, de punten waren goed, ze voelden zich als leerkracht voldaan. Plots veranderde de situatie, ze werden tegengesproken, de kinderen kwamen te laat, taken werden niet gemaakt. Je moet al heel sterk en gemotiveerd zijn als leerkracht om hier les te geven, je moet wel want anders hou je het niet lang vol hier.”

De directeur heeft daarom bij zijn aanstelling verschillende initiatieven genomen ten aanzien van deze leerlingenpopulatie. Zo nam hij wat betreft de kinderen zonder wettig verblijfsstatuut contact op met de burgemeester om afspraken te maken over het oppakken van deze kinderen door de politie. Ook naar de ouders van deze kinderen toe ondernam de directeur verschillende initiatieven om hun kinderen op school te krijgen. Zo gaf hij, op voorwaarde dat ze hun kinderen naar school zouden sturen, de gezinnen zonder wettig verblijfsstatuut de zekerheid dat ze niet zouden opgepakt worden door de politie.

“Ik heb een paar gesprekken gehad met de burgemeester en het is zo dat als er kinderen bij zijn worden ze zeker niet opgepakt. Ik geef ook zekerheid aan die illegalen en geef mijn telefoonnummer aan die mensen dat ze naar mij bellen als de politie komt, zodat ze niet opgepakt worden maar dan moeten die kinderen wel naar school komen. Dat is zo'n beetje een deal omdat het bij ons uiteindelijk te doen is om het onderwijs van die kinderen.”

De toenemende aanwezigheid van leerlingen uit kansarme, allochtone en anderstalige gezinnen, waaronder gezinnen zonder wettig verblijfsstatuut, dwong de school haar bestaande organisatorische en pedagogische voorzieningen te herzien. Gaandeweg ontwikkelde de school zelfs een eigen expertise rond de opvang van anderstalige kinderen. De school benadrukt dat ze hiervoor geen

standaardprogramma of leidraad hadden, maar dat het eerder een kwestie van aanvoelen en multidisciplinaire samenwerking is geweest. De opgebouwde expertise werd ook structureel ingebouwd. Daar waar aanvankelijk de jongste leerkracht uit het lerarenteam belast werd met het onderwijs aan anderstalige kinderen, werd uiteindelijk geopteerd voor het aanwerven van een vaste leerkracht voor deze leerlingen, namelijk een juffrouw Anderstalige Nieuwkomers (AN). De school ervaarde immers de moeilijkheid het onderwijzen van de anderstalige leerlingen in te passen in het uurrooster van een klasleerkracht. Het is nu al een aantal jaren dezelfde vaste juffrouw Anderstalige Nieuwkomers die het onderwijs aan anderstalige kinderen op zich neemt, waardoor deze juffrouw een zekere *knowhow* heeft kunnen opbouwen. Een andere structurele aanpassing is een taakverdeling geweest. Zo werd recent een brugfiguur aangesteld door de stad. Voor de komst van deze brugfiguur was het de school zelf die de vragen van kansarme en allochtone gezinnen, waaronder gezinnen zonder wettig verblijfsstatuut, opving. De opvang bestond er in de gezinnen het adres mee te geven van de bevoegde diensten van de stad. Dit bleek echter problematisch te zijn daar de gezinnen hun weg niet vonden naar die diensten. Nu wordt de opvang van deze gezinnen zoveel mogelijk opgenomen door de brugfiguur.

2. Positionering van de school op de quasi schoolmarkt.

Volgens de directeur werkt de toegankelijkheid van een school bepaalde dynamieken in de hand. In tegenstelling tot elitaire scholen die eerder hoogdrempelig zouden zijn, trekken laagdrempelige scholen volgens hem allochtone en anderstalige gezinnen aan. De directeur verwijst hierbij naar het falen van het Decreet betreffende gelijke onderwijskansen in het realiseren van de oorspronkelijke betrachtning "*die kinderen meer over de andere scholen te verspreiden*". De elitaire scholen werden volgens hem immers elitairder waardoor de aanwezigheid van allochtone en anderstalige kinderen in de laagdrempelige scholen geconcentreerd werd, zoals deze school. De directeur acht de draagkracht van zijn school echter niet langer voldoende om de blijvende toestroom van deze kinderen op te vangen. Zo bijvoorbeeld betekent de aanwezigheid van kinderen zonder wettig verblijfsstatuut voor de school dat ze ook geconfronteerd wordt met bepaalde problematieken die de verblijfsituatie van deze kinderen met zich meebrengt. Bijkomend ervaart de school dat ze veel meer dan andere scholen aan meer administratieve eisen moet voldoen en meer moet "bewijzen" dat ook zij kwaliteitsonderwijs biedt.

De laagdrempeligheid van de school die allochtone en anderstalige gezinnen zou aantrekken, gaf op zijn beurt de school een bepaalde reputatie mee. De school staat namelijk bekend om zijn multicultureel karakter. De school stelt dat dit zowel zijn voor- als nadelen heeft. Omwille van haar multicultureel karakter sturen gezinnen ofwel niet ofwel juist wel hun kinderen naar deze school. Het nadeel dat de multiculturaliteit bepaalde gezinnen zou weghouden, probeert de school op verschillende manieren te ondervangen. Zo bijvoorbeeld zal de school bij het uithangen van de klassenlijsten in het begin van het schooljaar enkel de voornamen van de leerlingen aangeven om "*geen tellingen te hebben voor de schoolpoort door de*

ouders die nagaan hoeveel vreemde kindjes in de klas van hun kinderen zouden zitten". De reputatie van de school zou niet enkel "autochtone" gezinnen weghouden, maar ook bepaalde "allochtone" gezinnen die de school niet goed genoeg vinden. Zo zou de school al verschillende keren geconfronteerd zijn met gezinnen die zonder wettig verblijfsstatuut aankwamen in de omgeving en die hun kinderen naar deze school stuurden. Eens de kinderen echter de taal beheersten besloten de gezinnen hun kinderen naar een andere school te sturen die "chiquer" is.

3. Schoolpolitiek en -project ten aanzien van kinderen zonder wettig verblijfsstatuut.

3.1. Definiëring en categorisatie van kinderen zonder wettig verblijfsstatuut.

Op de vraag hoeveel "kinderen zonder papieren" de school telt, antwoordt de directeur *"Ja, wat is zonder papieren?"*. De school geeft aan geen strikte scheiding te maken tussen de kinderen naargelang hun verblijfsituatie. Het is immers de filosofie van de school dat iedereen welkom is. Eerder dan het verblijfsstatuut, worden de kinderen aangesproken op hun "allochtoon" en anderstalig zijn. Dit onderscheid zou echter voor de leerkrachten ook geleidelijk aan verdwijnen, *"omdat je op den duur ook niet meer het verschil ziet tussen de allochtone en de eigen kinderen, het zijn allemaal onze kinderen."*

3.2. Invloed van het verblijfsstatuut op de scholarisatie van de kinderen.

Op hun toegang tot de school. De verblijfsituatie van de kinderen zonder wettig verblijfsstatuut zou een invloed hebben op hun toegang tot de school. Volgens de school zouden deze kinderen en hun gezinnen immers niet gemakkelijk hun weg vinden naar de school. Dit was nog meer het geval een achttal jaren terug. De directeur heeft toen zelf verschillende malen kinderen letterlijk van de straat of uit de schuilplaatsen waar de gezinnen zonder wettig verblijfsstatuut verbleven gehaald. Deze gezinnen bleken wantrouwig te staan tegenover alles wat te maken had met de school en met "papieren" uit angst om opgepakt te worden. Dit vormde de drempel om de kinderen naar school te sturen.

" (...) toen ik hier aankwam 8 jaren geleden was dat echt nog kinderen van straat halen. Ikzelf ben er nog gaan halen in kelders enzo. Toen ik in het begin naar die kelders ging waren die mensen bang want alles van papieren, alles van school zijn vijanden van hen. Ze zijn bang dat ze weer gaan opgepakt worden."

Op hun schoollopen. Het verblijfsstatuut van de kinderen zou niet enkel een invloed hebben op hun toegang tot de school, maar zou ook van invloed zijn eens ze de weg gevonden hebben naar de school. Ook hier zou het wantrouwen tegenover papieren en de angst om opgepakt te worden doorwegen. Dit zou gezinnen zonder wettig verblijfsstatuut ertoe brengen hun kinderen thuis te houden, met problematische afwezigheden als gevolg.

“ (...) papier hen afschrikt, als ze bijvoorbeeld een brief ontvangen en zien dat er CLB op staat dan blijven ze thuis want ze zijn bang dat hun kinderen zullen opgesloten worden.”

De school identificeert evenwel geen problemen op het gebied van schoollopen die eigen zouden zijn aan kinderen zonder wettig verblijfsstatuut. De school identificeert eerder individuele problemen in de zin dat afhankelijk van zijn of haar “verhaal” de verblijfs situatie van de kinderen een andere invloed heeft op de scholarisatie.

“Elk verhaal van die kinderen is bovendien anders. We hebben kinderen die gevlucht zijn van oorlogssituaties, politieke vluchtelingen, er komen kinderen van criminelen waarvan enkel ik de dossiers mag kennen, dus het hangt een beetje af van het de situatie van het kind. Dus diverse groep qua situatie. Ze komen regelmatig binnen, ze komen onregelmatig binnen. We hebben kinderen die de eerste maanden niks zeggen en totaal niet functioneren. Er zijn er ook die al na drie maanden zonder schoolse ervaring voordien al Nederlands spreken en vloeiend mee volgen in het vierde of vijfde leerjaar.”

Het verblijfsstatuut zou echter niet van invloed zijn op de relaties tussen de kinderen op de school. De leerlingen zouden onderling goed overeen komen, ongeacht hun verblijfsstatuut. Volgens de juffrouw Anderstalige Nieuwkomers zou dit misschien kunnen toegeschreven worden aan het multiculturele karakter van de school die net de relaties tussen de leerlingen bevordert.

3.3. Door de school geïdentificeerde uitdagingen en inzet van de opvang van kinderen zonder wettig verblijfsstatuut

Uitdagingen en inzet voor de school. De positie van de school als laagdrempelige school en de hieruit voortvloeiende dynamieken plaatst de school voor een aantal uitdagingen. Een eerste belangrijke uitdaging die de opvang van kansarme, allochtone en anderstalige kinderen, waaronder kinderen zonder wettig verblijfsstatuut, voor de school vormt, blijkt haar draagkracht te zijn. De school stelt zich namelijk de vraag hoe ze in de toekomst de toestroom van deze kinderen zal kunnen opvangen. Nu al ervaart de school dat ze “weg slinkt” door de hoeveelheid administratieve verplichtingen en het steeds moeten bewijzen dat ook zij kwaliteitsonderwijs biedt. Door de gebrekkige draagkracht is de school bovendien niet in staat op alle zorgvragen van haar leerlingen in te gaan.

“En probleem dan voor een school als de onze is de draagkracht. Er is ook een beetje een grens. Als je geconfronteerd wordt met alle soorten problematieken die er zijn naar sociale, naar illegaliteit, ... toe en als dat allemaal naar de zelfde scholen en dezelfde mensen terecht komt, dan slink je weg. We moeten al veel meer papieren invullen en ons veel meer bewijzen dan andere scholen dat we ook kwaliteitsonderwijs brengen. Maar als je blijft dat er hier eens iemand komt die vaststelt dat we een logopedist nodig hebben of andere mensen naar bijvoorbeeld het sociale toe die vast aan de school verbonden zijn, want nu wordt alles gedragen door de zorgcoördinator maar helaas je kan niet alle kinderen helpen. Dikwijls kunnen we enkel het verhaal aanhoren en doorgeven maar er gebeurt verder niks mee.”

Niet enkel vormt de aanwezigheid van deze kinderen een uitdaging voor de school om naar de administratie toe te bewijzen dat ze wel degelijk kwaliteitsonderwijs biedt. De school ervaart dat ze dit ook moet bewijzen naar de ouders toe.

“We moeten alles op dezelfde manier doen als de andere scholen, eindtermen bereiken, alles, we moeten ons bewijzen. En soms ook naar ouders toe moeten we ons bewijzen. Hoewel wij onze eindtermen bereiken en daarnaast gaat er ook specifieke aandacht naar extra taallessen, krijgen we dagdagelijks te horen dat het toch niet kan dat een school met zoveel vreemdelingen voor taal en wiskunde hetzelfde bereiken als andere scholen. Die naam hebben wij een beetje in de omgeving van ‘dat kan toch niet’. Het is dan altijd goed dat wij toch nog heel veel leerlingen hebben en ons kunnen bewijzen met goede rapporten, kinderen die naar het middelbaar gaan en Latijnse doen en het zeer goed stellen. Je moet je steeds verdedigen.”

Volgens de school is ze genoodzaakt zich te bewijzen opdat “er een gezonde witte instroom is van kansrijke kinderen. Het ongezondste is dat je een geconcentreerde school wordt, we willen geen zwarte school worden, we willen een gezonde school zijn en dat is multicultureel.”

Uitdagingen en inzet voor de gezinnen. Volgens de school zou er voor sommige gezinnen een tegenstrijdigheid bestaan tussen hun irreguliere verblijfsituatie en de scholarisatie van hun kinderen. Zo zou de angst dat hun kinderen opgepakt worden prevaleren op hun scholarisatie. Ofwel sturen ze hun kinderen helemaal niet naar school, ofwel zijn de kinderen die wel naar school gaan regelmatig afwezig. Eens de gezinnen vertrouwen hebben gevonden in de school, blijkt de school wel een belangrijke steun te zijn voor de integratie van deze gezinnen. Waar ze kan probeert de school namelijk te voorkomen dat de gezinnen zonder wettig verblijfsstatuut uitgewezen worden.

“We helpen de ouders op het gebied van hun papieren. Wat wij doen is hen een attest meegeven dat hun kinderen hier ingeschreven zijn, wat ze dikwijls nodig hebben om een klein beetje hun uitwijzing tegen te gaan en wat we ook bijvoegen is dat wij al een goed contact hebben met die ouders of dat ze al Nederlands kennen enzovoort in de hoop dat die mensen hier een klein beetje langer blijven. Wat we ook al gedaan hebben zijn gezinnen die hier al 4-5-6 jaar zijn naar advocaten enzo toe helpen brieven te schrijven dat het echt onverantwoord is dat die kinderen van school worden weggetrokken en terug te sturen ook al is de situatie in hun land beter want die kinderen zijn hier geboren en kennen niks anders dan hier.”

3.4. Schoolbeleid betreffende de opvang en scholarisatie van kinderen zonder wettig verblijfsstatuut.

Waar het de school in de eerste plaats om te doen is, is het onderwijs van de kinderen zonder wettig verblijfsstatuut. De school tracht daarom zoveel mogelijk drempels te verlagen voor de gezinnen van deze kinderen zoals de toegang tot de school zo laagdrempelig mogelijk houden en de gezinnen helpen waar mogelijk. Dit laatste

kan gaan van zekerheid geven aan de ouders dat hun kinderen niet zullen opgepakt worden op school, het opstellen van het schoolreglement in verschillende talen, het helpen van de gezinnen op het gebied van papieren tot het proberen te voorkomen dat de kinderen en hun gezinnen uitgewezen worden. De school is er zich echter van bewust dat ze niet alle problemen waarmee gezinnen zonder wettig verblijfsstatuut te maken hebben kan opnemen. Ze kiest er daarom bewust voor zich te beperken tot de problemen die te maken hebben met school. Wel erkent ze dat het niet evident is om een dergelijke grens te trekken gezien de vaak complexe problematiek van de gezinnen. Waar de school vroeger de gezinnen doorverwees naar de sociale dienst van de stad voor andere dan onderwijsproblemen, is het nu de brugfiguur die deze rol heeft overgenomen. De brugfiguur neemt de hulpverlening op zich zodat de school zich kan toelagen op haar onderwijsrol ten aanzien van de kinderen zonder wettig verblijfsstatuut.

Daar de school haar onderwijsrol ten aanzien van de kinderen zonder wettig verblijfsstatuut op de eerste plaats stelt, zal ze de kinderen niet aanspreken op hun verblijfsstatuut. Vanuit haar beleid staat de school open voor iedereen, ongeacht het verblijfsstatuut.

Met de komst van anderstalige, allochtone kinderen heeft de school wel haar beleid een meer multiculturele inkleuring gegeven door enerzijds haar visie te verbreden en anderzijds aandacht te hebben voor de specifieke situatie van de kinderen.

“Langs de ene kant is het beleid breder, multicultureler naar visie toe. Bijvoorbeeld vroeger was een doelstelling kinderen zelfstandig opvoeden, en dat gebeurt nog altijd, maar bij een aantal kinderen is dat niet vanzelfsprekend. Langs de andere kant is het beleid een beetje gericht voor een aantal zaken. Bijvoorbeeld de godsdienstles. Alle kinderen volgen godsdienst, het is katholiek onderwijs, we zijn een vrije school met een bepaalde methode die we niet zelf konden kiezen, we werken dus met de verhalen rond Jezus. Tijdens de schoolvieringen moeten de kinderen wel mee naar de kerk maar ze moeten niet meevieren. Ook alle vieringen zijn multicultureel opgevat bijvoorbeeld als we werken rond oorlog en vrede gaat het niet enkel over onze geschiedenis maar met aandacht voor deze van de kinderen die hier zitten.”

4. Schoolpraktijken en –voorzieningen ten aanzien van kinderen zonder wettig verblijfsstatuut.

4.1. Beheer van de inschrijvingen.

De kinderen zonder wettig verblijfsstatuut komen meestal niet op de school aan op 1 september, maar midden in het schooljaar. Volgens de directeur verloopt hun aankomst en inschrijving op de school dan meestal als volgt:

“Opeens staat je bureau vol met de papa en een vriend om te vertalen en mensen van de begeleidingsdienst (OCMW, dienst vreemdelingen) komen er ook soms bij en de broers en zussen, en de mama en haar vriendinnen die dan allemaal komen om in te

schrijven. En de meeste van die mensen hebben dan geen papieren. Wij vragen altijd een soort documentje dat ze soms bij zich hebben en dat is eventueel een paspoortje ofzo dat wij daar een kopietje van maken en dan zijn ze bij ons bij manier van spreken ingeschreven."

Het niet hebben van een wettig verblijfsstatuut blijkt dus voor de school geen reden te zijn om een kind niet in te schrijven. Eens het kind is ingeschreven begeleidt de directeur het gezin en het kind naar de juffrouw Anderstalige Nieuwkomers. Dit geeft de juffrouw de kans de ouders reeds van bij de start te leren kennen en hen mee te geven dat als er problemen zijn ze steeds bij haar terecht kunnen.

4.2. Opvangmodaliteiten en voorzieningen voor kinderen zonder wettig verblijfsstatuut op organisatorisch niveau.

(Niet)Specifieke maatregelen. Daar de school haar leerlingen zonder wettig verblijfsstatuut niet aanspreekt op hun verblijfsstatuut maar op hun anderstaligheid, heeft ze geen specifieke opvangmodaliteiten voor de kinderen zonder wettig verblijfsstatuut, maar wel voor anderstalige nieuwkomers. De school heeft een vaste juffrouw Anderstalige Nieuwkomers die de anderstalige kinderen enkele uren per week apart neemt voor een extra taalbad. Een andere voorziening die niet specifiek gericht is op kinderen zonder wettig verblijfsstatuut maar waar zij wel gebruik van kunnen maken, heeft eerder betrekking op het financieel aspect van de opvang. Zo springt de school financieel bij als het nodig is. De school heeft hiervoor een aparte kas, waarmee bijvoorbeeld uitstappen van de kinderen betaald worden.

Integratie in de reguliere klassen. Anderstalige kinderen, waaronder kinderen zonder wettig verblijfsstatuut, starten bij hun aankomst op school in klassen volgens hun leeftijd. Samen met hun leeftijdsgenoten volgen ze dus les in heterogeen samengestelde klasgroepen. Deze integratie is echter slechts gedeeltelijk. Omwille van hun anderstaligheid volgen ze ook les in afzonderlijke klassen. Dit zijn homogeen samengestelde klassen waar anderstalige nieuwkomers voor een aantal uren in de week bijkomende taallessen Nederlands krijgen van de vaste juffrouw Anderstalige Nieuwkomers.

Materiële en administratieve obstakels. De school geeft aan een aantal obstakels te ervaren voor een optimale opvang van kinderen zonder wettig verblijfsstatuut. Ten eerste is er de gebrekkige personeelondersteuning en het personeelstekort. Het onderwijzen van grote naar cultuur heterogeen samengestelde klassen vergt veel energie van klasleerkrachten. Enerzijds probeert de school dit op te vangen met de juffrouw Anderstalige Nieuwkomers die gedurende een aantal uren per week de anderstalige nieuwkomers apart neemt. Anderzijds wordt dit probleem deels opgevangen door de aanwezigheid van de brugfiguur die waar nodig de klasleerkrachten bijstaat. Dit is volgens de school echter geen langdurige oplossing. De voorzieningen die er zijn, zijn bovendien niet toereikend voor alle leerlingen. Zo heeft de school ook taalarme "autochtone" kinderen. De opvang van deze kinderen is echter niet voorzien in de uren van de juffrouw Anderstalige Nieuwkomers.

“Je kan je voorstellen, een klas van 20 met zoveel culturen, zo heteroogeen samengestelde klassen, dat leerkrachten na vier uren moe zijn. Er zijn ook de eigen kinderen die ook zeer taalarm zijn maar die mogen niet meegaan met de juf AN want dat is niet voorzien. Het is soms zoeken naar personeelsbeleid toe wat doen met dat ene kindje dat niet apart voor zijn problematiek begeleid kan worden. Er zijn kinderen met dyslexie, met ADHD, kinderen die problemen hebben thuis zitten hier ook, en al die kinderen samen maakt het moeilijker en soms is het een beetje kiezen. Moesten we er personeel voor hebben dan zou je meer deelgroepen kunnen maken waarbij die leerkracht zich met die groep bezig houdt en de andere met die groep, maar je hebt ook maar een beperkt aantal mensen.”

In haar betrachting om toch zoveel mogelijk te doen voor haar leerlingen roept de school de financiële hulp in van verschillende instanties zoals fondsen van de Rotaryclub. Voor de school zijn deze fondsen zelfs een kwestie van “overleven”.

Een andere drempel die de school ervaart heeft te maken met het Decreet betreffende gelijke onderwijskansen. Volgens de directeur is dit Decreet er immers niet in geslaagd haar doelstellingen te realiseren. Dit heeft als gevolg dat de draagkracht van de school niet langer voldoende is om te voorzien in een optimale scholarisatie van de kinderen zonder wettig verblijfsstatuut.

“Het was bedoeling van minister Vanderpoorten om via haar Decreet gelijke onderwijskansen die kinderen meer over de andere scholen te verspreiden. Dat was gans de opzet van het decreet. Het was een decreet vol goeie bedoelingen, maar wat stellen we vast na een kleine 10 jaar, dat die hoogste betrachting niet bereikt is, dat de elitaire scholen nog elitairder worden en dat de laagdrempelige scholen zoals wij er 1 zijn nog meer van die kinderen aantrekken. En probleem dan voor een school als de onze is de draagkracht.”

De school voelt zich niet ondersteund. In tegendeel, ze moet zich meer dan andere scholen bewijzen terwijl net zij die ondersteuning meer dan nodig heeft. De directeur spreekt in dit verband zijn frustratie uit ten aanzien van de controles op de aanwezigheid van de leerlingen.

“Een beetje frustrerend is ook dat wij meer dan andere scholen gecontroleerd worden door de verificateur die de aanwezigheden van de kinderen controleert op school. Natuurlijk is het voor ons veel moeilijker, het is dezelfde wetgeving voor al die kinderen. Wij doen echt ons best zodat alle kinderen zoveel mogelijk aanwezig zijn, maar we hebben veel problematische afwezigheden waarvan we hele dossiers moeten aanmaken en als je dan één papiertje tekort hebt dan worden we gestraft. We hebben dat hier een jaar of vier geleden gehad, het is eigenlijk te dom om als waarheid te aanzien. Wat was er gebeurd. Je mag normaal gezien drie doktersbriefjes schrijven volgens die wetgeving in die tijd, en mama had zelf een vierde briefje geschreven waar de leerkracht niet zo op had gelet. De verificateur kwam erachter en dat betekende dat voor een schooljaar die leerling niet meetelde en dat wij er dus niet voor gesubsidieerd werden. Terwijl wij als school die subsidies meer nodig hebben dan andere scholen. Onze school staat net niet op instorten, want wij gebruiken de subsidies niet voor de infrastructuur, alles is heel eenvoudig, we gebruiken de werkingsmiddelen om de

kinderen te helpen, op uitstap te laten meegaan bvb, en als je op die manier gestraft wordt door de controle is dat heel frustrerend."

Een ander obstakel voor een optimale scholarisatie van de kinderen zonder wettig verblijfsstatuut is volgens de directeur de gebrekkige wettelijke bescherming van die kinderen tegen het tijdelijk karakter van hun aanwezigheid op een school. De directeur pleit daarom voor een terugkeer naar de regelgeving dat men na 1 oktober niet van school kon veranderen. Nu gebeurt dit wel regelmatig op zijn school. De directeur en juffrouw Anderstalige Nieuwkomers ervaren dit als "verloren moeite".

"Wat er heel interessant zou zijn is wat er vroeger was. Een jaar of 10-15 geleden was het zo dat men na 1 oktober niet van school kon veranderen. Dat gebeurt nu wel als ouders bijvoorbeeld rekeningen niet kunnen betalen. Dan komen de kinderen na 7 scholen hier terecht en moet je weer herbeginnen. Het zijn meestal de ouders en kinderen die het moeilijk hebben en die extra ondersteuning krijgen en opgevolgd worden, waar veel energie inga en bij het minste wat er gebeurt zijn die kinderen dan weer weg en dan is dat allemaal verloren moeite. Er zou een wetgeving moeten zijn dat er gedurende het schooljaar geen schoolverandering kan. Verhuisgevallen of doorverwijzing naar het bijzonder onderwijs, dat is allemaal goed, maar ten voordele van het kind laat het gedurende het schooljaar in dezelfde school."

Een ander obstakel voor de scholarisatie van kinderen zonder wettig verblijfsstatuut is voor de directeur het gebrek aan duidelijkheid, onder andere wat betreft de problematische afwezigheden en de gebrekkige politieke interesse voor deze groep kinderen.

"Die kinderen moeten naar school komen, hebben recht op onderwijs en wij moeten als ze afwezig blijven een dossier opstellen. Goed maar als illegalen afwezig blijven kan er geen verder onderzoek gedaan worden omdat ze geen wettige documenten hebben en ook CLB mag er niet meer rond werken. Die mensen hebben geen recht op een SIS-kaart, maar ze betalen wel belastingen. Het is misschien moeilijk om maatregelen te treffen voor mensen die hier eigenlijk niet zijn, maar ze zitten hier wel op school bij ons die kinderen. Ik stel me vaak de vraag wat die kinderen misdaan hebben en het antwoord is vaak het zelfde: kinderen hebben geen stemrecht, illegalen alleszins niet dus voor politici is het geen interessante groep."

Ook de wetgeving rond anderstalige nieuwkomers vertoont volgens de directeur tekortkomingen die een optimale scholarisatie van de kinderen verhindert, meer bepaald wat betreft het aanleren van het Nederlands.

"De wetgeving voor anderstalige nieuwkomers stelt dat het alleen van toepassing is voor kinderen die 5 jaar zijn of ouder. Dat betekent dus dat kleutertjes geen extra lestijden krijgen voor anderstalige nieuwkomers. De logica is er eigenlijk niet, want de kleuterperiode is de gevoeligste periode om een nieuwe taal te leren. Dat ze maximum hier 9 maanden in België moeten zijn is ook weer problematisch want sommige gezinnen hebben al op andere scholen gezeten maar vertellen dat niet bij de

inschrijving en dat merk je dan pas eens ze hier al paar maanden zijn, maar die uren tellen dan al niet meer mee.

De wens van de directeur is daarom *“een beetje meer geholpen te worden door de overheid door duidelijke wetgeving naar onderwijs toe en duidelijkheid naar de illegalen zelf want het is een schrijnend politiek spel dat ze nu aan het spelen zijn en het duurt al jaren en ze nemen er geen standpunt in. Als ze een bepaald percentage van die mensen willen toelaten dat ze die dan toelaten met volle goesting.”*

4.3. Opvangmodaliteiten en voorzieningen voor kinderen zonder wettig verblijfsstatuut op pedagogisch niveau.

Beheer van de heterogeniteit. De school identificeert geen problemen in termen van leren die eigen zouden zijn aan kinderen zonder wettig verblijfsstatuut. Hoewel deze kinderen gemeen hebben dat ze geen wettig verblijfsstatuut hebben, is hun specifieke situatie verschillend. De school vindt het daarom belangrijk dat “het verhaal” van elk kind een plaats krijgt in de pedagogische benadering.

“Het is ten eerste belangrijk dat hun beginsituatie een plaats krijgt, bijvoorbeeld een oorlogskind zijn is iets anders dan kind van economische vluchteling.”

Ook al is het voor de school niet altijd duidelijk wat die beginsituatie precies is, vindt ze het wel belangrijk te weten wat de kinderen hebben meegemaakt om er op een gepaste manier mee te kunnen omgaan. De school tracht in haar pedagogische benaderingen zoveel mogelijk te vertrekken van de specifieke situatie van elk kind. Om dit te kunnen doen zal het schoolteam zich ook trachten bij te scholen om te kunnen inspelen op de culturele heterogeniteit van haar leerlingenpopulatie. Zo heeft de school eens iemand uitgenodigd die is komen spreken over de Russische cultuur daar de school veel leerlingen van de vroegere Sovjet-Unie heeft.

Specifieke pedagogische objectieven en praktijken. Geconfronteerd met de tijdelijkheid van hun verblijf op school stelt de school wel specifieke pedagogische objectieven voorop ten aanzien van de scholarisatie van kinderen zonder wettig verblijfsstatuut. De juffrouw Anderstalige Nieuwkomers formuleert het als volgt:

“Wat ik voor ogen wil houden is dat als ze hier toekomen dat ze zich goed en veilig gevoeld hebben en dat ze met respect behandeld geweest zijn en dat ze hier kunnen kind zijn en tot rust komen. Als het dan slechter gaat is onze troost dat ze het hier toch goed gehad hebben en hebben we er alles voor gedaan.”

Daarnaast tracht de school ook zoveel mogelijk structuur aan te bieden aan deze kinderen vanuit de ervaring dat ze zich goed voelen als er structuur is. Volgens de juffrouw Anderstalige Nieuwkomers functioneren de kinderen uit haar klas immers beter als ze structuur ervaren. Wat hun psychosociaal welzijn betreft zouden kinderen zonder wettig verblijfsstatuut immers deze structuur missen alsook gevoelens van veiligheid. Het aanbieden van structuur vertaalt zich daarom ook in het aanbieden van veiligheid op school. Zo worden de leerlingen tijdens de eerste

dagen dat ze op school zijn rondgeleid op school waarbij letterlijk alle deuren open getrokken zodat de kinderen met eigen ogen kunnen zien dat er niks verdachts is op de school. Dit gevoel van veiligheid geven stelt de juffrouw Anderstalige Nieuwkomers zelfs op de eerste plaats voor het aanbieden van een taalbad Nederlands.

Het aanbieden van dit taalbad aan anderstalige nieuwkomers gebeurt in een afzonderlijke klas. Het voordeel hiervan zou zijn dat de kinderen aanvoelen dat ze niet de enige zijn die het Nederlands nog niet begrijpen. Volgens de juffrouw Anderstalige Nieuwkomers verloopt alles vlot in haar klas. Door al verschillende jaren onderwijs te bieden aan anderstalige nieuwkomers heeft ze al een zekere *knowhow* ontwikkeld. Aanvankelijk trachtte de school pedagogische praktijken ten aanzien van anderstalige, allochtone leerlingen over te nemen van andere scholen en toe te passen in de eigen school. Doordat de schoolcontexten echter niet vergelijkbaar waren, bleek dit niet haalbaar. De juffrouw Anderstalige Nieuwkomers ervaaarde ook dat de nascholingen die ze volgde geen antwoorden konden bieden op haar vragen. Ze zag zich daarom genoodzaakt eigen pedagogische methoden te ontwikkelen voor taalonderwijs aan een naar afkomst heel heterogeen samengestelde klas. Voor de juffrouw is het een groeiproces geweest met vallen en opstaan.

4.4. Opvolging en oriëntatie van kinderen zonder wettig verblijfsstatuut.

De opvolging van het schoollopen van de leerlingen zonder wettig verblijfsstatuut gebeurt, net als voor andere leerlingen, tijdens multidisciplinaire overlegmomenten waarbij ook het CLB, de zorgcoördinator en de brugfiguur aanwezig zijn. Deze overlegmomenten vinden 1 keer per week plaats waarbij de kinderen gevolgd worden op schools niveau, maar waarbij ook andere aspecten kunnen besproken worden zoals *“de afgeleide oorzaken van schoolse problemen, dus gans de sociale problematiek”*. Bij het bespreken van de sociale problematieken worden er echter wel grenzen gesteld *“want de ene persoon kan je ook al beter helpen dan de andere persoon en de ene wil geholpen worden terwijl de andere niet.”*

Wat betreft de oriëntatie van de leerlingen zonder wettig verblijfsstatuut naar het secundair onderwijs wordt de aanwezigheid van een aan de school verbonden secundaire school in de buurt als een voordeel ervaren. Bovendien is die secundaire school de enige in de regio die een Onthaalklas Anderstalige Nieuwkomers heeft. Gezinnen zonder wettig verblijfsstatuut wiens kind naar het secundair onderwijs overgaat worden door de school hierin begeleid door middel van gesprekken.

Bij hun overgang naar het secundair onderwijs komen anderstalige, allochtone kinderen meestal eerst in de onthaalklas terecht. Toch zijn er ook leerlingen die rechtstreeks doorstromen naar het eerste jaar secundair onderwijs, ook naar de a-stroom. Volgens de juffrouw Anderstalige Nieuwkomers is het namelijk niet zo dat haar anderstalige leerlingen de facto doorstromen naar de b-stroom. Indien ze reeds heel goed het Nederlands beheersen gaan ze evengoed over naar de a-stroom van het eerste jaar secundair onderwijs. Volgens de juffrouw komt het eigenlijk allemaal neer op de aanleg van de kinderen. Deze aanleg zorgt ervoor dat de doorstroming van

zowel “allochtone” als “autochtone” leerlingen naar het secundair onderwijs dezelfde is. De juffrouw benadrukt hierbij dat haar anderstalige leerlingen meestal wel “de gemotiveerden” zijn. Als deze leerlingen geen leerachterstand hebben, steken ze “de eigen kinderen” snel voorbij. Bepaalde factoren kunnen echter de doorstroming van de allochtone leerlingen naar het secundair onderwijs bemoeilijken zoals de leeftijd waarop ze op de school zijn aangekomen, de hiermee verbonden snelheid waarmee ze het Nederlands aanleren en het specifiek verhaal van deze kinderen.

“Kinderen hebben aanleg, autochtoon of allochtoon, en in principe is de doorstroming naar het middelbaar hetzelfde. Het is wel zo dat hoe vroeger de kinderen hier komen, hoe vlugger ze de taal kunnen leren. Als ze te laat komen of door andere problematieken zoals trauma’s enzovoort, dat zijn dan de specifieke omstandigheden die ervoor zorgen dat ze niet in het humaniora terechtkomen, maar dat is door het eigen levensverhaal. Maar er is geen lijn dat die kinderen naar de b-stroom gaan, dat merken wij toch niet omdat we gelukkig met een heel gedreven allochtone bevolking zitten hier.”

Indien een leerling al 1 tot 3 jaar achterstand heeft opgelopen, en dus niet langer in zijn leeftijdsgroep zit, kan het gebeuren dat het op het einde van het vierde of vijfde leerjaar al doorverwezen wordt naar de b-stroom van het eerste jaar secundair “want het heeft geen zin die kinderen hier langer te houden, ze moeten geen 5^{de} of 6^{de} leerjaar volmaken”. Deze leerlingen krijgen dan wel geen getuigschrift. Beslissingen over de oriëntatie van leerlingen naar het secundair onderwijs worden genomen in overleg met de zorgcoördinator en het CLB.

4.5. Professionele ervaring en voldoening van het schoolpersoneel.

De directeur ervaart als belangrijke frustratie enerzijds het tekort aan middelen zoals subsidies en personeel om een optimale scholarisatie aan te bieden aan de leerlingen en anderzijds het gevoel dat zijn school zich meer dan andere scholen moet bewijzen ten aanzien van de administratie en de ouders. “Het is dan altijd goed dat wij toch nog heel veel leerlingen hebben en ons kunnen bewijzen met goede rapporten, kinderen die naar het middelbaar gaan en Latijnse doen en het zeer goed stellen.” Een andere frustratie van zowel de directeur als de juffrouw Anderstalige Nieuwkomer is gevoel dat het verloren moeite is geweest om zoveel te hebben geïnvesteerd in leerlingen die dan plots verdwijnen.

De directeur probeert daarom zo weinig mogelijk in de toekomst te kijken.

“Het is eigenlijk de vraag hoelang je het zelf hier nog volhoudt. Er zijn periodes waarvan je zegt dat het hier geen gewone school is, het is tijd om een andere uitdaging aan te gaan. Dat speelt soms die gedachte. Ik heb een beetje geleerd, natuurlijk je start de job met heel wat idealen en verwachtingen, maar je moet met je beiden voeten in de realiteit staan, je kunt wel af en toe ne keer dromen enzo maar ja. De wens is een beetje meer geholpen te worden door de overheid.”

Ten aanzien van nieuwe leerkrachten stelt de directeur geen specifieke eisen zoals het hebben van een zekere bagage rond anderstalige leerlingen. Wel verwacht hij van zijn lerarenteam dat ze voor die doelgroep open staan en niet enkel op cognitief vlak sterk staan maar ook op emotioneel vlak *“een groot incasseringsvermogen”* hebben. Nieuwe leerkrachten worden hier ook in begeleid.

5. Coördinatie en relatie tussen de interne en externe actoren.

5.1. Relatie met de ouders.

In de relaties met ouders zonder wettig verblijfsstatuut ervaart de school het als een belangrijke uitdaging hun vertrouwen te winnen. Door hun verblijfssituatie associëren deze ouders alles wat te maken heeft met school met de angst om opgepakt te worden door de politie. Vandaar de *“deal”* die de school sluit met ouders die zich in deze situatie bevinden. In ruil voor de zekerheid dat ze niet opgepakt zullen worden, moeten de ouders hun kinderen naar school sturen. Eens de kinderen zijn ingeschreven zal ook de juffrouw Anderstalige Nieuwkomers al van bij de start de ouders trachten gerust te stellen dat ze steeds bij haar terecht kunnen als ze vragen hebben. De school probeert verder een partner te zijn van de ouders die geen wettig verblijfsstatuut hebben. Dit gebeurt door de toegang tot de school zo laagdrempelig mogelijk te houden, en de gezinnen te helpen bij hun integratie door hen waar mogelijk financieel en op gebied van administratie te helpen. Hoewel niet vanzelfsprekend, probeert de school in haar relaties met gezinnen zonder wettig verblijfsstatuut zich wel te beperken tot onderwijsgerelateerde zaken. Dit is mogelijk dankzij de multidisciplinaire overlegmomenten waar ook het CLB en de brugfiguur aanwezig zijn. Sinds de aanstelling van de brugfiguur gebeuren de contacten met de gezinnen dan ook eerder via de brugfiguur die letterlijk een brug tracht te maken tussen de school, de ouders en de gemeente of de buurt. De brugfiguur heeft ook hulpverlening aan de gezinnen op zich genomen. Gezien de situatie van de gezinnen is de brugfiguur dikwijls genoodzaakt de gezinnen bij de hand te nemen en ze zelf te brengen tot de bevoegde diensten.

“Daarnet zei u dat u zich beperkt tot de problemen die te maken hebben met school, maar hoe scheiden jullie onderwijsproblemen dan van andere?”

“Het is zeer moeilijk. We hebben daar geen standaardprogramma of leidraad voor, het is weer afhankelijk van gezin tot gezin en het is ergens een beetje een aanvoelen en het wordt in team beslist tijdens MDO's - multidisciplinair overleg met mensen van CLB, zorgcoördinator, brugfiguur – 1 keer per week waarbij de kinderen gevolgd worden op schools niveau zoals taal en wiskunde, maar soms komen daar ook de afgeleide oorzaken van schoolse problemen, dus hans de sociale problematiek aan bod en dan moeten we af en toe de grenzen leggen, want de ene persoon kan je ook al beter helpen dan de andere persoon en de ene wil geholpen worden terwijl de andere niet.”

“Als er bijvoorbeeld een gezin komt met vraag naar hulp inzake huisvesting, wat doen jullie dan?”

“Dan is dat de brugfiguur die dat opneemt.”

“En hoe gebeurde het voor de komst van de brugfiguur?”

“We gaven het adres door van de sociale dienst vreemdelingen in de stad, maar probleem is dat vele van die mensen er niet geraakten. Het is dikwijls handje vastnemen en samen (met de brugfiguur) gaan zodat de eerste stap wordt gezet. Je moet je voorstellen, ze kennen de taal niet, ze kennen de cultuur niet.”

De school tracht alle ouders zoveel mogelijk te betrekken bij het schoolgebeuren. Er zijn geen specifieke initiatieven voor “allochtone” ouders afzonderlijk vanuit de filosofie van de school dat iedereen welkom is.

“We organiseren dingen voor alle ouders samen, er zijn de oudercontacten en onthaalmomenten, maar niet echt specifiek voor de allochtone ouders. Het ligt ook een beetje in de filosofie van de school dat iedereen altijd welkom is. We gaan niet specifiek voor die bepaalde mensen nog iets apart organiseren omdat je op den duur ook niet meer het verschil ziet tussen de allochtone en de eigen kinderen, het zijn allemaal onze kinderen.”

De contacten met alle ouders gebeuren hoofdzakelijk op individuele basis via oudercontacten en onthaalmomenten. De oudercontacten voor anderstalige ouders gebeuren wel op meer informele wijze.

“Oudercontacten bij mij (juffrouw Anderstalige Nieuwkomers) verlopen wel anders dan bij de andere klassen waar ze een uur krijgen waarop ze dan moeten aanwezig zijn. Bij mij weten ze dat ik hier ben van dan tot dan en ze zijn dan welkom. Er worden geen afspraken gemaakt want dat heeft toch geen zin, het gebeurt veel informeler ook.”

Eerdere pogingen van de school om groepsmomenten voor de anderstalige ouders te organiseren mislukten door de verscheidenheid aan culturen.

“Vroeger hadden we nog een moment gedaan in het begin van het jaar, zo’n instap voor alle anderstalige ouders om ze wegwijs te maken in school, maar het was een fiasco. We zaten rond de tafel met al die mensen uit verschillende culturen en tolken en we dachten de belangrijkste dingen van de school mee te delen zoals het schoolreglement. Het probleem was dat mensen er niet op tijd geraakten of niet kwamen, en het gebruik van al die tolken. We hadden het ook georganiseerd tijdens de ramadan. En in bepaalde culturen moet je om dingen te bespreken bijvoorbeeld de vader hebben of die persoon. Een gezamenlijk moment om dergelijke dingen te bespreken lukt dus niet.”

Naar de toekomst toe wil de school “babbelmomenten” organiseren. Dit is een initiatief dat al georganiseerd wordt in de kleuterschool waarbij 1 maal per maand de ouders de gelegenheid hebben om tijdens een informeel uurtje een koffie te drinken op school en waarbij er ook een tolk aanwezig is.

5.2. Relatie met externe diensten.

Aanvankelijk legde de school zelf rechtstreeks contacten met bepaalde diensten in de stad zoals het CAW, het OCMW en de sociale dienst voor vreemdelingen. Door de hoeveelheid aan diensten die er in de stad bestonden voor mensen zonder wettig verblijfsstatuut verloor de school echter het overzicht van welke dienst waarmee bezig was. De relaties met externe diensten betreffende kinderen zonder wettig verblijfsstatuut verlopen nu hoofdzakelijk via de zorgcoördinator en de brugfiguur. De taak van de brugfiguur bestaat er voornamelijk in de ouders door te verwijzen naar de bevoegde diensten. Zelf doet de brugfiguur niet aan langdurige begeleiding. Door de drempeligheid en om te vermijden dat de ouders hun weg niet vinden, maakt de brugfiguur zelf de afspraken en brengt de ouders naar de juiste dienst.

“Het is niet de bedoeling dat ik langdurige begeleiding doe van de mensen, ik moet ze doorverwijzen en aangezien de drempel zo hoog ligt maak ik de afspraken en ga ik mee, zo worden ze onmiddellijk doorverwezen naar de juiste persoon zodat ze niet van hier naar daar worden gestuurd.”

Ook met het CLB werkt de school nauw samen wat betreft de opvolging van de leerlingen. Uitwisselingen vinden voornamelijk plaats tijdens de wekelijkse multidisciplinaire overlegmomenten.

5. School 5 in de Vlaamse Gemeenschap: een school in een klein dorp in West-Vlaanderen.

1. Algemene voorstelling van de “school case”.

1.1. Expertiseopbouw ten aanzien van de opvang en scholarisatie van kinderen zonder wettig verblijfsstatuut.

Gelegen in een omgeving met “weinig buitenlanders”, kent de school geen grote aanwezigheid van kinderen van een andere dan Belgische afkomst en meer bepaald kinderen zonder wettig verblijfsstatuut. De school onderscheidt zich zelf daarom van de “concentratiescholen” in grote steden als Gent en Antwerpen die een grote leerlingenpopulatie “vreemdelingen” hebben. Hiermee werd deze school nog nooit geconfronteerd.

“De concentratiescholen waar er in de tijd heel wat Turken zaten enzo, dat hebben wij niet, die hebben andere problemen. Wij worden er maar mondjesmaats mee geconfronteerd en dat is anders. In die scholen daar zitten in een school van 100 al 60 vreemdelingen, wij hebben er misschien drie wat een groot verschil is. Wij hebben hier in de stad ook niet die cites met hele straten van die bevolkingsgroep of die groep, wij hebben dat niet.”

Een zestal jaren terug kwam de eerste leerling zonder wettig verblijfsstatuut aan op de school. Sindsdien heeft de school slechts een vijftal leerlingen zonder wettig verblijfsstatuut gehad. Deze leerlingen werden opgenomen in de reguliere klassen van de school en kregen net als de andere leerlingen bijkomende individuele begeleiding door de bijzondere leerkracht individueel onderwijs. Deze opvangvoorziening voor de leerlingen zonder wettig verblijfsstatuut wordt door de school over het algemeen positief geëvalueerd “omwille van de vorderingen die de kinderen boeken, ze geraken geïntegreerd.”

1.2. Positionering van de school op de quasi schoolmarkt.

Deze school voor buitengewoon onderwijs beslaat een grote regio met vele kleine dorpscholen voor gewoon onderwijs. De instroom van de leerlingen in de school gebeurt echter niet zo snel doordat “de dorpscholen liever zelf voorzien in de zorg van hun leerlingen”.

De leerlingen zonder wettig verblijfsstatuut die de school tot nu toe heeft gehad, kwamen er terecht na doorverwijzing. Ook de kinderen zonder wettig verblijfsstatuut die momenteel op de school aanwezig zijn, werden doorverwezen. Het betreft twee broers en een zus van het zelfde gezin. De oudste broer werd na het eerste leerjaar gewoon onderwijs doorverwezen naar deze school voor buitengewoon onderwijs omwille van zijn gebrekkige beheersing van het Nederlands, niet tegenstaande dat hij normaal begaafd is. Gezien de oudere broer reeds op deze

school zat, werden ook de jongere broer en de jongere zus op dezelfde school ingeschreven.

2. Schoolpolitiek en -project ten aanzien van kinderen zonder wettig verblijfsstatuut.

2.1. Definiëring en categorisatie van kinderen zonder wettig verblijfsstatuut.

Vanuit haar doelstelling om alle kinderen te integreren in de maatschappij heeft de school steeds getracht haar leerlingen zonder wettig verblijfsstatuut zoveel mogelijk te behandelen als de andere leerlingen.

“We proberen zo weinig mogelijk die kinderen als specifieke groep te behandelen en ze in een schuif apart te steken. We willen hebben dat iedereen geïntegreerd is in de maatschappij, maar als je ze op school al als specifieke groep gaat behandelen dan ben je zelf verkeerd bezig.”

Ook de bijzondere leerkracht individueel onderwijs geeft aan dat ze het niet hoeft te weten of de leerlingen al dan niet een wettig verblijfsstatuut hebben, omwille van de gelijke behandeling van alle leerlingen. Indien de directie het niet aan de leerkrachten zou melden, zouden de leerkrachten niet op de hoogte zijn van het verblijfsstatuut van de leerlingen.

“Geen papieren hebben speelt dus geen rol?”

“Nee. Indien de directie het ons niet zou zeggen zouden wij het nooit weten. En wij hoeven het niet te weten, het heeft ergens geen belang want ze worden op gelijke manier behandeld.”

Eerder dan de kinderen zonder wettig verblijfsstatuut aan te spreken op hun verblijfsituatie, is hun anderstaligheid en het verschil in leefwereld en gebruiken relevanter voor de school.

“Eigenlijk maakt het voor ons niet uit zijn het kinderen met of zonder papieren. Zij komen aan en zij verstaan ons niet. Dus wij moeten hen wegwijs maken in onze leefwereld, in onze taal, in onze gebruiken en dat is niet altijd evident.”

Hoewel de leerlingen zonder wettig verblijfsstatuut niet aangesproken worden op hun verblijfsituatie, vindt de bijzondere leerkracht individueel onderwijs het wel belangrijk te differentiëren naargelang kinderen zonder wettig verblijfsstatuut al dan niet in België geboren zijn. Volgens haar is er geen sprake van “de kinderen zonder papieren”. Ze maakt eerder een onderscheid tussen enerzijds de kinderen zonder wettig verblijfsstatuut die in België geboren zijn en waarvan de ouders hier al geruime tijd zijn en anderzijds de kinderen zonder wettig verblijfsstatuut “die plotseling op de school aankomen en even snel weer verdwijnen”. Dit bepaalt volgens haar mee de problemen die de kinderen al dan niet zullen ervaren op school en is bijgevolg naar pedagogische benadering toe van belang.

2.2. Invloed van het verblijfsstatuut op de scholarisatie van de kinderen.

Volgens de school ondervinden de kinderen zonder wettig verblijfsstatuut geen specifieke invloed van hun verblijfsstatuut op hun toegang tot de school of op hun schoollopen. Indien deze leerlingen toch een invloed zouden ondervinden van hun verblijfsstatuut op hun schoollopen, dan schrijft de school dit eerder toe aan de individuele situatie van de kinderen. De school benadrukt immers dat de kinderen zonder wettig verblijfsstatuut niet als een groep mogen gezien worden. Meestal hebben die invloeden ook niet zozeer te maken met het niet hebben van een wettig verblijfsstatuut, maar eerder met hoe lang de leerlingen al in België zijn en de mate waarin ze het Nederlands beheersen.

Zo zou volgens de bijzondere leerkracht individueel onderwijs de scholarisatie van kinderen zonder wettig verblijfsstatuut beïnvloed worden door het al dan niet geboren zijn in België en de leeftijd waarop ze met hun scholarisatie in België zijn gestart. Dit onderscheid zou belangrijk zijn voor de problemen die ze ervaren op school waarbij de taalbeheersing het meest zou doorwegen. Kinderen zonder wettig verblijfsstatuut die in België geboren zijn en die al op jonge leeftijd naar school gaan, zouden goed het Nederlands beheersen. In die zin verschilt het schoollopen van deze kinderen niet van de "*Belgische*" kinderen. Bij kinderen zonder wettig verblijfsstatuut die niet in België geboren zijn en plots aankomen op de school zou hun scholarisatie belemmerd worden door een gebrekkige beheersing van het Nederlands.

Andere mogelijke invloeden van hun verblijfsstatuut op hun scholarisatie hangen af van gezin tot gezin. Zo bijvoorbeeld werd de school geconfronteerd met de problematische afwezigheid van een leerling zonder wettig verblijfsstatuut. Deze leerlingen is dan uiteindelijk niet langer naar school gekomen doordat het gezin opnieuw was verhuisd. Bij andere gezinnen zonder wettig verblijfsstatuut echter heeft de school dit probleem niet ervaren.

2.3. Door de school geïdentificeerde uitdagingen en inzet van de opvang van kinderen zonder wettig verblijfsstatuut.

Uitdagingen en inzet voor de school

De opvang van kinderen zonder wettig verblijfsstatuut zorgt niet voor specifieke uitdagingen voor de school. De school telt immers weinig leerlingen zonder wettig verblijfsstatuut en bovendien tracht de school deze leerlingen zoveel mogelijk te behandelen als de andere leerlingen.

Uitdagingen en inzet voor de gezinnen

De school stelt wel vast dat de scholarisatie van de kinderen zonder wettig verblijfsstatuut soms een uitdaging vormt voor de gezinnen zelf, afhankelijk van hun situatie. De school kreeg al te maken met een gezin voor wie de scholarisatie van de kinderen uitermate belangrijk was. De moeder van deze kinderen was daarom ook sterk betrokken bij hun scholarisatie. Volgens de school zou dit kunnen toe geschreven worden aan het feit dat de moeder zelf ook studies had gedaan in haar land van afkomst en daarom zoveel belang hechte aan de scholarisatie van haar

kinderen. Ze wil dat haar kinderen *“hier ergens hun plaats vinden en dat ze een job zullen vinden”*. De school heeft echter ook te maken gehad met een gezin voor wie de scholarisatie van hun dochter van minder belang bleek te zijn daar de ouders helemaal niet betrokken waren.

Voor sommige gezinnen kan de scholarisatie van de kinderen ook zorgen voor spanningen thuis. Deze spanningen hebben volgens de school voornamelijk te maken met de beheersing van het Nederlands door de kinderen en de ouders. De school geeft in dit verband het voorbeeld van een gezin zonder wettig verblijfsstatuut met drie schoolgaande kinderen:

“De kinderen gebruiken het Nederlands als middel om de ouders te straffen. Die kinderen kunnen Nederlands, mama kan een beetje Nederlands en papa is een beetje stijfkop en leert het niet. Maar de kinderen kunnen zich in het Nederlands heel goed uitdrukken en als ze iets thuis willen bekomen of er is een geschil, gaan ze niet in het Albanees spreken maar in het Nederlands. Ze zetten dan eigenlijk mama voor schut want mama kan die Nederlandse kronkels nog niet zo vlot maken. Dus de kinderen zijn daarin wel handig om te weten in welke situatie kan of mag ik het gebruiken. Hebben we al ondervonden en heeft de mama zelf al aan mij verteld dat ze het moeilijk emotioneel heeft daarbij als er plotseling een geschil is dan spreken ze Nederlands onder elkaar en dan is zij de mindere in feite.”

2.4. Schoolbeleid betreffende de opvang en scholarisatie van kinderen zonder wettig verblijfsstatuut.

De school heeft geen specifiek schoolbeleid betreffende de opvang en scholarisatie van kinderen zonder wettig verblijfsstatuut. Ze benadrukt dat ze als vrije school open staat voor ieder kind. Voor elk van haar leerlingen streeft ze bovendien hetzelfde na, namelijk *“dat kinderen ondanks hun mentale vertraging en problemen zelfstandig door het leven kunnen en op de arbeidsmarkt terecht kunnen. Naast het leren is het ook belangrijk dat ze in het leven kunnen staan, dat ze leren verdraagzaam zijn, leren omgaan met elkaar. Veel mensen vinden het een sterk punt van de school dat we als team onze kinderen heel ver krijgen en dat we consequent zijn in alles zoals het naleven van afspraken, als team staan we allemaal aan dezelfde kant ten aanzien van de kinderen”*. Dit beleid werd ook niet aangepast bij de komst van kinderen zonder wettig verblijfsstatuut.

3. Schoolpraktijken en –voorzieningen ten aanzien van kinderen zonder wettig verblijfsstatuut.

3.1. Beheer van de inschrijvingen.

Hoewel de leerlingen zonder wettig verblijfsstatuut en hun gezinnen bij de inschrijving op de school begeleid werden door de instantie die hen doorverwees zoals een medewerker van het OCMW of een maatschappelijke werker van het CLB, ervaart de school wel dat de drempel om het schoolgebouw te betreden en om de kinderen op deze school in te schrijven voor sommige gezinnen zonder wettig

verblijfsstatuut hoog kan zijn daar het om een school voor buitengewoon onderwijs gaat. Eens er al een oudere broer of zus op de school is ingeschreven zou de drempel om ook de jongeren broer of zus in te schrijven echter lager zijn.

3.2. Opvangmodaliteiten en voorzieningen voor kinderen zonder vast verblijfsstatuut op organisatorisch niveau

(Niet)Specifieke maatregelen

De betrachting van de school om de leerlingen zonder wettig verblijfsstatuut zoveel mogelijk te behandelen als de andere leerlingen bepaalt mee de organisatie van de opvang voor deze kinderen. Er worden namelijk geen specifieke organisatorische maatregelen genomen ten aanzien van deze doelgroep. Dit heeft ook te maken met het beperkt aantal leerlingen zonder wettig verblijfsstatuut en het ontbreken van de behoefte aan specifieke initiatieven bij de leerkrachten.

“De kinderen zonder papieren draaien gewoon mee in de school, we organiseren niks specifiek voor die kinderen. Leerkrachten ervaren ook niet de behoefte om specifieke initiatieven te organiseren voor die kinderen afzonderlijk. Er zijn sowieso al veel initiatieven voor alle leerlingen en we proberen die kinderen zonder papieren daarin te betrekken. We doen dus enkel wat echt nodig is, geen specifieke initiatieven want de behoefte stelt zich niet, je moet ook niks doen om te doen. De kinderen zonder papieren draaien gewoon mee met de rest.”

Integratie in de reguliere klassen

De school organiseert daarom ook geen afzonderlijke klassen voor de opvang van de kinderen zonder wettig verblijfsstatuut. Deze leerlingen worden opgenomen in de reguliere klassen en krijgen net als de andere leerlingen bijkomende individuele begeleiding van de bijzondere leerkracht individueel onderwijs. De directie geeft ook aan zich vragen te stellen bij de organisatie van onthaalklassen door andere scholen. Wel erkent ze dat het “gemakkelijker” is om als school voor buitengewoon onderwijs de kinderen zonder wettig verblijfsstatuut te integreren in de reguliere klassen.

“ We willen zoveel mogelijk de kinderen zonder papieren behandelen als de anderen. Ik stel me vragen bij de onthaalklassen, want wanneer geraken ze er dan uit! Je maakt er op die manier een groep apart van, ze zijn al speciaal en voelen zich ook anders, dan behandel je ze ook nog eens anders. Best is ze laten aansluiten bij anderen en dit geldt voor alle kinderen. Ik stel voor te proberen met extra hulp iets te doen voor die kinderen. Wel is het zo dat dit binnen de structuren van het buitengewoon onderwijs en de structuren van onze school gemakkelijker kan gedaan worden, ze laten aansluiten bij de rest, (...). Wij zitten in die zin wel in een gemakkelijker positie dan het gewoon lager.”

Materiële en administratieve obstakels

De school ervaart geen materiële, administratieve of financiële obstakels om de opvang van kinderen zonder wettig verblijfsstatuut op deze wijze te organiseren.

3.3. Opvangmodaliteiten en voorzieningen voor kinderen zonder vast verblijfsstatuut op pedagogisch niveau.

Specifieke pedagogische objectieven en praktijken

Het klein aantal leerlingen zonder wettig verblijfsstatuut en de betrachting van de school om deze zoveel mogelijk als de andere leerlingen te behandelen, bepalen ook op pedagogisch niveau de afwezigheid van specifieke voorzieningen en modaliteiten voor deze doelgroep. Maar hoewel de school tracht de kinderen zonder wettig verblijfsstatuut zoveel mogelijk te behandelen als de andere leerlingen, zijn er wel specifieke pedagogische objectieven ten aanzien van deze doelgroep. Deze objectieven worden echter niet vooropgesteld ten aanzien van hun verblijfsstatuut, maar ten aanzien van hun anderstaligheid.

“Eigenlijk maakt het voor ons niet uit zijn het kinderen met of zonder papieren. Zij komen aan en zij verstaan ons niet. Dus wij moeten hen wegwijzen in onze leefwereld, in onze taal, in onze gebruiken en dat is niet altijd evident.”

Bovendien worden die objectieven mee bepaald door specifieke situatie van elk kind afzonderlijk waarbij het onderscheid of kinderen zonder wettig verblijfsstatuut al dan niet in België geboren zijn en hier al lang zijn van doorslaggevende betekenis is.

“Dus ja, geval per geval is anders.”

“Dus niet als één groep te bekijken, ook naar pedagogische aanpak niet?”

“Nee, geval per geval.”

Leerlingen zonder wettig verblijfsstatuut worden opgenomen in hun leeftijdsgroep waar ze met hun leeftijdsgenoten deelnemen aan algemene vakken als sport, knutselen. Indien nodig worden ze voor specifieke vakken als taal in een andere groep geplaatst die beter aansluit bij het eigen niveau. De directie benadrukt hierbij echter dat *“dit binnen de structuren van het buitengewoon onderwijs en de structuren van onze school gemakkelijker kan gedaan worden, ze laten aansluiten bij de rest, gezien de kinderen samen zitten per leeftijd en kinderen die bijvoorbeeld voor taal iets zwakker zijn kunnen dan aansluiten bij een andere groep. Maar ik versta ook zeer goed dat als een kind van 10 jaar aankomt in het gewoon lager onderwijs en het kan niet lezen, dat je dat kind dan onmogelijk in het 4^{de} leerjaar steken. Wij daarentegen kunnen zo’n kind wel in de klasgroep van het 4^{de} leerjaar steken waardoor ze met leeftijdsgenoten mee turnt, mee knutselt dus algemene verrijking krijgt op haar niveau en leeftijd, en dan voor taal kunnen we het kind in een andere groep steken. Wij zitten in die zin wel in een gemakkelijker positie dan het gewoon lager.”*

Extra individuele aandacht krijgen de leerlingen zonder wettig verblijfsstatuut, net als andere leerlingen, van de bijzondere leerkracht individueel onderwijs.

“Dus ik werk individueel, dat kan zijn voor taal, dat kan zijn voor wiskunde dat ze bij mij komen. Dus mijn functie is bijzondere leerkracht individueel onderwijs, dus de kinderen die hier zijn hebben allemaal problemen, maar als ze dan nog een keer binnen een taal- of wiskundegroep problemen hebben, komen ze naar de

“probleemjuffrouw”. Dus ik moet in feite de problemen oplossen binnen de problemen. Dat is in feite mijn taak. Wat stel ik vast, en dat geldt voor zowel de Belgische als de niet-Belgische kinderen, dat ze ook bij mij komen naar het sociale toe. Soms is het probleem van wiskunde of taal waarvoor ze eigenlijk komen soms maar op de tweede plaats en is het eventjes een 1-1relatie met mij, dus een beetje meer de functie van sociaal assistent die ik uitoefen dan eigenlijk leerkracht. Ik mag niet zeggen een mama, dat is niet waar, maar toch een persoon bij wie ze terecht kunnen, een vriendin, een vertrouwenspersoon. De tolk een beetje, de tussenpersoon. Dat in de eerste plaats. En dan in de tweede plaats, bijna even belangrijk, ik moet hen iets bijbrengen.”

Indien nodig zal de bijzondere leerkracht individueel onderwijs bepaalde methodieken die ze hanteert voor alle leerlingen aanpassen aan de specifieke noden van de kinderen zonder wettig verblijfsstatuut. Dit gebeurt onder andere voor de taalmethode.

“Toen zij hier toekwam wist ik niet versta jij mij in het Nederlands. Ik heb in het Duits geprobeerd, ik heb in het Frans geprobeerd, ik heb in het Nederlands geprobeerd. Dat was voor mij zeer moeilijk om contact te vinden, dus wat heb ik dan gedaan, dat had geen zin om dan al met taal te beginnen, ik wist ook niet kan jij lezen, kan jij praten, want er kwam niks uit, dan is het mijn taak om het kind wel op haar gemak te stellen. Dus dan vertel ik over de poes die daar hangt, dat ik thuis ook een poes heb, dan weet je nog niet versta jij mij nu, maar ik had toch wel door dat ze wat dingen verstond. Ik zocht naar contactpunten en dan heb ik dat ook gevonden. Want nu en dan kwam er zo een glimlach op dat gezicht. Je begint zelf een taal te ontwikkelen om contact te krijgen, heel moeilijk. En ben ik gestart met de gestuele leesmethode, dus iedere klank heeft een bepaald gebaar, het is dus in feite een soort gebarentaal dat we gebruiken, en dat verliep heel goed. Dat is toch wel gelukt want wij ondervonden dat ze toch wel wat dingen verstond.”

Geïdentificeerde problemen en obstakels

De school evalueert haar pedagogische aanpak van leerlingen zonder wettig verblijfsstatuut als positief daar deze leerlingen *“vorderingen maken en geïntegreerd geraken”*. Wel kunnen zich een aantal obstakels stellen die deze evolutie bemoeilijken. Zo bijvoorbeeld heeft de school een leerling zonder wettig verblijfsstatuut gehad die door de regelmatige verhuis van haar gezin en het telkens weer veranderen van school een zeker wantrouwen had opgebouwd ten aanzien van scholen. Dit vormde een aanvankelijke drempel voor de school om het vertrouwen van het kind te winnen. Een ander probleem dat de school al heeft ervaren is het gebrek aan stimulatie door de ouders van de schoolprestaties van hun kind en de problematische afwezigheid.

Geconfronteerd met dit geval van problematische afwezigheid pleit de school voor meer continuïteit en maatregelen naar de ouders toe.

“Continuïteit voor die kinderen op gebied van onderwijs en meer bedreigend naar ouders toe treden zodat ze hun kinderen naar school sturen door bijvoorbeeld de

financiële steun die ze krijgen van het OCMW in te houden als ze hun kind niet naar school sturen. Dit kan betuttelend overkomen maar dat is het niet. Zelf hebben wij problemen gehad met die afwezigheid, het is voor mij een vorm van geestelijke kindermishandeling. Ook de politie is naar hen toegestapt maar het heeft niks geholpen. Als je daarentegen geld minder zou geven dan zouden dit wel helpen. Maar dit inhouden van het geld is enkel in het licht van het belang van het kind.”

De school benadrukt dat het individuele problemen en obstakels betreffen die niet voor elke leerling zonder wettig verblijfsstatuut gelden.

3.4. Opvolging en oriëntatie van kinderen zonder wettig verblijfsstatuut.

Bij hun aankomst op de school worden leerlingen zonder wettig verblijfsstatuut, net als andere leerlingen, opgenomen in hun leeftijdsgroep. Wel kunnen ze naargelang hun niveau voor specifieke vakken als taal en wiskunde opgenomen worden in een groep die het meest aansluit bij hun niveau. Alle leerlingen worden opgevolgd tijdens de klassenraden.

Dit schooljaar heeft de school een leerling die naar het secundair onderwijs overgaat. Deze school is gelegen in de buurt en er is een samenwerking tussen de scholen voor de oriëntatie van de leerling. Hoewel de school de moeder van deze leerling tracht te betrekken bij de oriëntatie van haar kind naar het secundair onderwijs, ervaart ze dat dit moeilijk is. De moeder is namelijk *“niet volledig mee met ons onderwijssysteem en probleem is dat wij het onderwijssysteem van hun afkomstland niet kennen”*.

Volgens de school is de opvolging van leerlingen die van school veranderen moeilijk. Zo had de school in het verleden een leerling zonder wettig verblijfsstatuut die plots naar een nieuwe school in een andere stad ging doordat het gezin gedwongen werd te verhuizen. Gezien de nieuwe school tot een andere net behoorde is er geen contact of uitwisseling geweest voor de opvolging van de leerling.

3.5. Professionele ervaring en voldoening van het schoolpersoneel.

De directrice van de school staat sinds 15 jaar aan het hoofd van deze school voor buitengewoon onderwijs. Daarvoor gaf ze les in een klas voor gewoon onderwijs op een basisschool in de buurt. Ze geeft aan toen geen ervaring te hebben gehad *“met kinderen zonder papieren in zo’n klein dorpschooltje”*.

De bijzondere leerkracht individueel onderwijs is de oudste leerkracht van de school. In haar opleiding als onderwijzeres is ze nooit geconfronteerd met kinderen zonder wettig verblijfsstatuut. Ze geeft aan dat het in die zin voor haar een leerproces is geweest toen de leerlingen zonder wettig verblijfsstatuut op deze school aankwamen. Ze voelt zich echter te weinig omkaderd hierin in de zin dat ze bestaande studiedagen ontoereikend vindt voor de situatie van haar school.

“Ik heb nog studiedagen gevolgd omtrent scholen of groepen die werken met kinderen die plotseling aanspoelen en een andere taal hebben, maar eigenlijk heeft iedere school

en iedere streek zijn eigen problemen. In feite is het zelf zoeken met vallen en opstaan en uiteindelijk is dat de beste leerschool. En uitgaan van uw instinct in feite van wat ermee doen, het is een kind en ik moet dat kind helpen. Je moet je in de plaats stellen van het kind, stel dat ik ergens uitgeschud wordt, wat zou ik wensen dat er met mij gebeurt. Maar ik ben er niet specifiek voor opgeleid. Ik zou wel appreciëren moest ik hierin wel opgeleid zijn. De paar keren dat ik dat gevolgd heb ben ik thuisgekomen en heb me afgevraagd wat ik er daar nu eigenlijk mee ben, niks. Het gaat om het contact met de kinderen en het uitwisselen met de collega's en het uitzoeken. We hebben hier een goede communicatie onder elkaar, zowel voor de goede als de slechte dingen, en daaruit leer je dan. Dat is dan het voordeel dat het een kleine school is."

Wat de bijzondere leerkracht individueel onderwijs heeft ondervonden als frustratie is het vroegtijdige en plotse vertrek van een leerling zonder wettig verblijfsstatuut na de aanvankelijk inspanningen die ze had geleverd om het vertrouwen te winnen van deze leerling en de evoluties die het kind had doorgemaakt.

"Het is wel heel frustrerend. Dit is net het schrijnendste aan de wetgeving ten aanzien van gezinnen met schoolgaande kinderen namelijk het gezin kan maar maximum 2 jaar onder zelfde OCMW terecht, dus na 2 jaar moeten ze naar een andere OCMW gaan wat vaak betekent dat ze ook van school veranderen waardoor iedere school telkens moet herbeginnen als het kind op school toekomt maar ook het kind moet opnieuw herbeginnen in een nieuwe situatie waardoor we ons afvragen waarom ze geen rekening houden hiermee, met de gevolgen van die wetgeving voor het kind. Zelf hebben we een half jaar nodig gehad om vertrouwen te winnen van het kind. Stel je voor als ze weer naar nieuwe school moet, dan moeten zij ook haar vertrouwen winnen wat weer zoveel tijd zal vragen maar ondertussen wordt ze 12 jaar en moet ze naar het secundair. Er is geen continuïteit, het kind zal uiteindelijk niks leren. Ze had ook hier al haar klasje waar ze al 2 jaar inzat en iedereen kende haar. Het laatste schooljaar hadden we er zelfs weinig problemen meer mee. Voor een stuk is het de wetgeving die verkeerd is. Je zet je in voor het kind maar dan is ze weg."

4. Coördinatie en relatie tussen de interne en externe actoren.

4.1. Interne relaties.

Intern zijn er zowel formele als informele overlegmomenten over de leerlingen zonder wettig verblijfsstatuut. De formele overlegmomenten betreffen echter geen afzonderlijke overlegmomenten enkel voor de bespreking van de scholarisatie van leerlingen zonder wettig verblijfsstatuut. Deze besprekingen vinden plaats tijdens de klassenraden waarbij ook andere leerlingen aan bod komen. Dankzij de kleinschaligheid van de school vinden er ook regelmatig informele uitwisselingen plaats tussen de collega's over leerlingen dus ook over leerlingen zonder wettig verblijfsstatuut.

"Het gaat om het uitwisselen met de collega's en het uitzoeken. We hebben hier een goede communicatie onder elkaar, zowel voor de goede als de slechte dingen, en

daaruit leer je dan. Dat is dan het voordeel dat het een kleine school is, er wordt al eens in de wandelgangen uitgewisseld."

4.2. Relatie met de ouders.

De relaties van de school met de ouders zonder wettig verblijfsstatuut hangen af van gezin tot gezin. Indien de school problemen ervaart in de contacten met de gezinnen dan schrijft ze die toe aan de taalbarrière en de gebrekkige betrokkenheid van de ouders bij de scholarisatie van hun kind.

"De ouders waren niet betrokken en pogingen om ouders te betrekken lukte niet. De klasleerkracht probeerde wel op haar weg naar huis langs te gaan, maar het probleem is dan wel dat ze niet opendoen. In dit geval waren de ouders niet betrokken omdat de ouders ook zelf niks doen en onderwijs was niet belangrijk. Haar oudere broers en zussen gingen niet naar school. Mama kwam dan niet opdagen op afspraken, de communicatie verliep daarom via het kind die na 2 jaar beter het Nederlands beheerste dan haar ouders."

In tegenstelling tot dit voorbeeld verlopen de huidige contacten van de school met een ander gezin zonder wettig verblijfsstatuut wel vlotter. De school schrijft dit toe aan de grote betrokkenheid van de moeder bij de scholarisatie van haar kinderen.

"De mama is sterk betrokken, ze probeert het op te volgen. Deze betrokkenheid kan te maken hebben met feit dat mama zelf in haar thuisland gestudeerd heeft en ze weet dat het belangrijk is dat je iets kan. De mama doet enorme inspanningen, ze heeft cursussen gevolgd, ze doet enorme inspanningen om zich te integreren. Mama is van opleiding verpleegster. Papa komt wel altijd mee voor oudercontacten, maar je merkt dat hij het toch niet begrijpt, mama is meer betrokken. Laatst is ze op oudercontact geweest om te bespreken wat oudste zoon zal aankunnen met zijn overgang naar het secundair die in zicht is."

Volgens de school zelf zou haar laagdrempeligheid wel de contacten met de gezinnen bevorderen. Ook doet de school huisbezoeken om een beter zicht te hebben op de thuissituatie van haar leerlingen.

"We doen ook telkens thuisbezoeken met klastitularis van klas waar kind jaar erna zal zitten om beetje zicht te hebben op thuissituatie van de kinderen om zo beter daarop te kunnen aansluiten op school, dit gebeurt ook bij kinderen zonder papieren."

De school geeft wel aan dat er geen contacten zijn tussen de ouders onderling.

4.3. Relatie met externe diensten.

De externe dienst waarmee de school het meest contact heeft en het nauwst mee samenwerkt, is het OCMW. Deze contacten met OCMW zijn er niet enkel vanwege de aanwezigheid van leerlingen zonder wettig verblijfsstatuut, maar ook omdat de

school veel leerlingen heeft van lage sociale klassen *“waarvoor het OCMW ook bijspringt”*. Dit bijspringen van het OCMW is in de eerste plaats op financieel gebied.

Andere diensten waarmee de school samenwerkt voor leerlingen zonder wettig verblijfsstatuut zijn het CLB en soms Kind&Gezin. Zo werden gezinnen zonder wettig verblijfsstatuut reeds begeleid door een maatschappelijke medewerkster van het CLB bij de inschrijving van de kinderen op de school.

In haar contacten met externe diensten geeft de school aan dat ze ook al een dossier heeft moeten doorgeven aan de politie toen een leerling zonder wettig verblijfsstatuut problematisch afwezig was. De inschakeling van de politie verliep toen als volgt:

“Politie is al nodig geweest toen we problematische afwezigheid hadden van een kind zonder papieren. Van zodra het gezin te horen kreeg dat ze moesten verhuizen (men mag maar zoveel jaren ten koste van zelfde OCMW wonen) kwam het kind niet langer naar school. De school heeft verschillende pogingen ondernomen om het kind weer naar school te krijgen (CLB, directrice en klastitularis die aan de deur gingen). Nadat verschillende stappen werden ondernomen via CLB en OCMW, werd het dossier overgemaakt aan de politie.”

6. School 6 in de Vlaamse Gemeenschap: een school in een grote stad in Antwerpen.

1. Algemene voorstelling van de “school case”.

1.1. Expertiseopbouw ten aanzien van de opvang en scholarisatie van kinderen zonder wettig verblijfsstatuut.

Een zevental jaren geleden had de school een gelijkaardige schoolpopulatie als de meeste scholen in haar omgeving, namelijk *“een school met veel migratie”, een “concentratieschool maar één die bestond uit de traditionele bevolking die je hier in de buurt hebt, heel veel Marokkanen, een beperkt aantal Turken en heel veel generatiearmen.”* De schoolpopulatie evolueerde echter. Een belangrijk scharniermoment blijkt de nieuwe migratiegolf te zijn geweest uit landen van de voormalige Sovjet-Unie en de Balkanlanden. De school werd in toenemende mate geconfronteerd met anderstalige nieuwkomers en een grotere diversiteit aan nationaliteiten van de leerlingen. De huidige schoolpopulatie bestaat voor de meerderheid uit deze anderstalige kinderen, waaronder ook kinderen waarvan de schooldirecteur vermoedt dat ze *“niet legaal in het land aanwezig zijn”* als hij het niet hebben van een rijksregisternummer als indicator neemt. De toenemende confrontatie met deze anderstalige kinderen in de loop der jaren, betekende voor de school eerder een *“uitdaging”* dan een *“probleem”*. Ondanks de aanwezigheid van een leerkrachtenteam dat al 25 jaar werkzaam was en dus veel ervaring had opgebouwd met die doelgroep, ontbrak het de school echter aan een duidelijk beleid ten aanzien van anderstalige kinderen. De toegenomen aanwezigheid van anderstalige kinderen dwong de school om na te denken over een nieuwe oriëntatie van haar pedagogische benadering. Een zevental jaren terug is de school daarom gestart met het herzien van haar pedagogische benadering en is ze op zoek naar een *“andere manier van onderwijs”* vertrekkend van de vraag hoe onderwijs verstrekken aan leerlingen met een andere schoolloopbaan. De school oriënteerde zich naar taalvaardigheidsonderwijs vanuit de visie dat *“een goede beheersing van de Nederlandse taal voor kinderen een randvoorwaarde is om goed met de klas mee te kunnen en geen onderwijsachterstand op te lopen.”* Taal kwam hierdoor bovenaan de kwaliteitsagenda van de school te staan en de school groeide uit tot een kennisexpertisecentrum voor Nederlandstalig onderwijs aan anderstalige leerlingen. Deze expertiseopbouw bracht tevens een bepaalde reputatie met zich mee.

1.2. Positionering van de school op de quasi schoolmarkt.

Uit de gesprekken met het schoolpersoneel is gebleken dat de in de voorbije jaren opgebouwde expertise rond onderwijs aan anderstalige leerlingen een bepaalde doorverwijzingsdynamiek tot gevolg heeft gehad. De school ervaart namelijk dat andere scholen die geconfronteerd worden met anderstalige leerlingen maar de nodige pedagogische expertise en/of middelen ontbreken deze leerlingen naar haar doorverwijst.

“Onze school staat bekend om de aanpak van anderstalige nieuwkomers. We hebben hier ook ontzettend veel lesuren daarvoor en dat kan je ook alleen maar bekomen als die kinderen voldoen aan bepaalde vereisten. Het is eigenlijk niet evident om die uren te krijgen, maar bij ons zijn hier zoveel kinderen die aan die vereisten voldoen, dat andere scholen, je merkt dat wel, soms kinderen naar hier sturen omdat ze daar geen uren hebben of zo. Dus ons taalbeleid staat wel op punt denk ik.”

Een voor de school begrijpbare dynamiek die echter als problematisch wordt ervaren op lange termijn.

“We worden als school wel vaak door andere scholen benaderd als er tijdens het jaar kinderen toestromen in andere scholen die qua taal geen bagage hebben. Dan zeggen ze dikwijls aan de ouders van je kan wel naar ons komen maar wij hebben weinig anderstalige nieuwkomers, als je naar de school X gaat hebben ze er veel en zullen ze je het beste helpen. Langs de ene kant is dat waar, dat klopt wel. Moest ik nieuw zijn dan zou ik ook naar een school willen waar ze veel uren hebben voor anderstaligen. Anderzijds blijf je dat in stand houden, we zullen dat altijd hebben.”

Op lange termijn acht de school zich echter niet in staat de toestroom van anderstalige leerlingen alleen te kunnen opvangen waardoor ook zij zal gedwongen worden om deze leerlingen, waaronder kinderen die vermoedelijk geen geldige verblijfsstatuut hebben, door te verwijzen naar andere scholen. Ook naar die scholen die momenteel geen anderstalige leerlingen hebben en dus de expertise ontbreken. De school identificeert echter een aantal drempels die deze toekomstige doorverwijzingen van anderstalige kinderen, waaronder kinderen zonder wettig verblijfsstatuut, zullen bemoeilijken. Zo ervaart ze *“een gebrekkige interesse van scholen in kennisopbouw rond de onderwijssituatie van kinderen zonder wettig verblijfsstatuut”* en de angst van bepaalde scholen *“een magneet te worden voor illegaliteit”*. Verder stelt ze dat het voor scholen die nog niet met kinderen zonder wettig verblijfsstatuut worden geconfronteerd het nog te veel een *“ver-van-mijn-bedshow”* is. Kennisopbouw dringt zich volgens de school echter verder op want eens de *“expertisescholen”* geen plaats meer zullen hebben, zullen de kinderen zonder wettig verblijfsstatuut ook naar die scholen worden doorverwezen die nog de nodige expertise ontbreken. Meer samenwerking en uitwisseling tussen deze laatste scholen en de *“expertisescholen”* zou volgens de school een oplossing kunnen bieden. Hoewel de school zich bereid stelt haar expertise met andere scholen te delen en hen voor te bereiden op de komst van anderstalige kinderen, ervaart ze dat bepaalde scholen, ook binnen het eigen net, moeizaam ingaan op een dergelijk aanbod.

“In mijn officiële schoolgemeenschap ben ik al 2 jaar bezig met het proberen een taalbeleid op te starten van hoe ga je om met het aanbrengen van de Nederlandse taal bij leerlingen die het niet machtig zijn en hoe gebruik je de competenties in hun eigen taal, want een Rus spreekt wel Russisch. Feit is dat we competente meertaligen hebben waar we niks mee doen. Als ik dergelijke zaken in mijn officiële scholengemeenschap probeer binnen te krijgen en zeg dat onze school al aan zijn plafonds zit, we kunnen niet meer groeien, en dat leerlingen zouden moeten doorverwezen worden naar scholen in ons net die nu geen anderstaligen hebben maar

die er in de toekomst wel zullen moeten binnennemen omdat ze zich aanbieden en wij zijn bereid die nieuwe leerkrachten te begeleiden, dan is dat een aanbod waar geen respons op is."

Om deze scholen over de drempel te krijgen, komt het er volgens de school op neer de doelgroep "minder ongewenst te maken" en het voor scholen "financiële aantrekkelijker" te maken.

Een andere dynamiek die de school ervaart als gevolg van haar expertise rond onderwijs aan anderstalige leerlingen, is dat deze doelgroep zelf bewust voor deze school kiest. De school benadrukt dat ze zelf geen reclame maakt voor haar taalbeleid, maar "door mond op mond reclame hebben verschillende taalgroepen ervoor gekozen naar hier te komen. Maar 20% van mijn leerlingen komt uit een straal van 3km rond de school, de andere komen van veel verder omdat ze hier extra taalaanbod krijgen en niet alleen dat, ze krijgen ook een stuk respect en interesse voor hun achtergrond (...)". Zo groeide de leerlingenpopulatie uit tot een "multiculturele mix" van verschillende taalgroepen. De school benadrukt immers geen "concentratieschool" te zijn, maar een "multiculturele school" gezien de grote diversiteit aan nationaliteiten van de leerlingen. De doelbewuste keuze van anderstalige ouders, waaronder ouders die vermoedelijk geen wettig verblijfsstatuut hebben, om hun kinderen naar deze school te sturen zou volgens de school dus tevens toe te schrijven zijn aan de bijzondere aandacht die ze heeft voor de specifieke achtergrond van de leerlingen en hun gezin. De school tracht zoveel mogelijk niet enkel rekening te houden met de anderstaligheid van de leerlingen, maar ook met hun migratiegeschiedenis en huidige levensomstandigheden.

"(...)doelbewust kiezen om naar deze school te gaan omdat wij een aanpak hebben die rekening houdt met het feit dat ze anderstalig zijn, vaak in zeer moeilijke omstandigheden hun land hebben moeten verlaten, dat ze weinig toegang hebben tot een heleboel domeinen waaronder welzijn (...)."

Zoals eerder aangehaald zou haar opgebouwde expertise de school een bepaalde reputatie hebben bezorgd. De reputatie een kennisexpertiseschool te zijn blijkt enerzijds een *pull-factor* te zijn voor anderstalige leerlingen waaronder kinderen zonder wettig verblijfsstatuut, en anderzijds een doorverwijzing in de hand te werken van anderstalige leerlingen door andere scholen. De grote aanwezigheid van deze kinderen bezorgt de school echter tevens een andere reputatie. De school geeft aan dat de grote aanwezigheid van anderstalige leerlingen met een niet-Belgische afkomst en de focus op taalvaardigheidsonderwijs haar de reputatie heeft bezorgd onderwijs aan te bieden van een "lager niveau". Dit zou volgens de school bepaalde kinderen weghouden van de school.

"In onze school is het echt wel belangrijk dat er veel nationaliteiten zijn Dit is denk ik een sterkte van de school. Schrikt dit bepaalde groepen niet af? Denk ik wel. Het cliché is dat het niveau hier lager is, wat absoluut niet zo is. Er wordt wel meer moeite en tijd gestoken in het talige en dat gaat ten koste van bob wereldoriëntatielessen. In zekere zin schrikt dat wel de Belgische kinderen af."

Deze reputatie zou uit ervaring van de school ook van invloed zijn op de doorstroming van de leerlingen naar het secundair onderwijs.

"(...) we hebben een bepaalde reputatie. We hadden bijvoorbeeld een leerling die naar het eerste middelbaar ging, twee jaar geleden, in een andere school en die kreeg als reactie dat gezien ze hier op school gezeten heeft ze best naar een b-richting zou gaan, terwijl het een goede studente was."

2. Schoolpolitiek en -project ten aanzien van kinderen zonder wettig verblijfsstatuut.

2.1. Definiëring en categorisatie van kinderen zonder wettig verblijfsstatuut.

Onder haar leerlingenpopulatie vermoedt de school op basis van het niet hebben van een rijksregisternummer dat er een groot aantal kinderen zijn die geen wettig verblijfsstatuut hebben. Ondanks deze wetenschap, blijkt het verblijfsstatuut van deze kinderen voor de school niet van belang te zijn. De school acht het al of niet hebben van geldige verblijfsdocumenten immers niet belangrijk bij het bieden van onderwijs aan de kinderen. Andere categorieën die voor de school wel iets uitmaken in haar onderwijsactiviteiten is het "anderstalig" en "maatschappelijk kwetsbaar" zijn van de leerlingen. Dat het verblijfsstatuut voor de school van weinig belang is voor het onderwijzen van haar leerlingen, blijkt o.a. uit de vaststelling dat buiten de directeur, het schoolpersoneel aangeeft niet op de hoogte te zijn van welke leerling al dan niet een wettig verblijfsstatuut heeft. Er vinden ook geen specifieke overlegmomenten plaats waarbij het verblijfsstatuut van de leerlingen wordt besproken met de leerkrachten. De school benadrukt dat vanuit haar schoolbeleid er in de eerste plaats voor elke leerling goed gezorgd dient te worden en dat elke leerling evenveel aandacht verdient ongeacht het verblijfsstatuut. Het niet benaderen van de kinderen vanuit hun verblijfsstatuut heeft daarnaast ook te maken met de betrachting van de school niet stigmatiserend te zijn.

"Leerkrachten zijn niet op de hoogte van wie al dan niet legaal is. We hebben een heel breed zorgkader voor iedereen en het mag niet afhangen tot welke doelgroep je nu behoort of je nu meer of minder aandacht moet krijgen. Er is geen enkel functioneel moment tijdens het jaar dat ik me kan voorstellen dat dat zou aangegeven worden aan een klasleerkracht welke leerlingen in zijn klas illegaal is, dat zou de helft van de leerlingen zijn. Officieel beleid van de school benadrukt dat ook (...). Leerkrachten weten wel dat er veel illegale leerlingen zitten, maar we markeren ze niet zo als legaal of illegaal. Onze andere kinderen die hier wel legaal zijn in het land behoren ook vaak tot de maatschappelijk kwetsbare populatie. Dus wij zijn ons bewust dat we voor al onze leerlingen goed moeten zorgen."

Zoals verder aan bod zal komen, bepaalt deze representatie van de leerlingen zonder wettig verblijfsstatuut de pedagogische en organisatorische praktijken van de school ten aanzien van deze kinderen.

Toch kan de school het verblijfsstatuut van haar leerlingen niet volledig negeren. Zo geeft de school aan dat hoewel het niet formeel wordt doorgegeven aan klasleerkrachten welk verblijfsstatuut hun leerlingen hebben, ze er uiteindelijk wel mee geconfronteerd worden in situaties waarbij het al of niet hebben van geldige verblijfsdocumenten wel belangrijk is, zoals bij klasuitstappen of bij het aanvragen van studietoelagen.

Ondanks dat dit niet stigmatiserend zorgbeleid van de school als “niet verkeerd” wordt geëvalueerd door het schoolpersoneel zelf, is tijdens de gesprekken de bedenking geformuleerd of het toch niet beter zou zijn wel op de hoogte te zijn van het verblijfsstatuut van bepaalde kinderen. Dit zou de school namelijk in staat kunnen stellen precare situaties beter op te sporen.

2.2. Invloed van het verblijfsstatuut op de scholarisatie van de kinderen.

De school identificeert geen specifieke problemen die het verblijfsstatuut van kinderen zou kunnen hebben op hun scholarisatie, noch kwalificeert ze bepaalde schoolse prestaties als kenmerkend voor “de kinderen zonder wettig verblijfsstatuut”. Ze benadrukt eerder de heterogeniteit en de eigenheid van elk kind. Niet alle kinderen zonder wettig verblijfsstatuut zouden volgens de school specifieke problemen of een specifiek patroon in hun schoolresultaten of schoolgedrag vertonen. “*Alles hangt af van kind tot kind*” en daarbij zou de specifieke thuissituatie van belangrijke invloed zijn.

“De thuissituatie is zo bepalend om goed te kunnen functioneren op school. Een liefdevol gezin kan zoveel rechtekken ondanks een financieel moeilijke situatie.”

2.3. Door de school geïdentificeerde uitdagingen en inzet van de opvang van kinderen zonder wettig verblijfsstatuut.

Uitdagingen en inzet voor de school

Met de toenemende aanwezigheid van anderstalige kinderen werd de school voor de uitdaging geplaatst hoe om te gaan met kinderen die competent zijn in hun eigen taal en een andere schoolloopbaan achter de rug hebben. De school werkte een taalbeleid uit en werd een kennisexpertiseschool voor anderstaligen. Deze evolutie bracht echter een nieuwe uitdaging met zich mee. Aanvankelijk waren er interne bedenkingen over het algemeen niveau van de school door de toenemende aanwezigheid van “*anderstalige nieuwkomers uit de lagere klasse*”. Deze vraag stelt zich echter nu niet meer. De school ziet de grote aanwezigheid van anderstalige kinderen niet langer als een nadeel in de zin dat dit een invloed zou hebben op het niveau van de school. Dankzij hun schoolbeleid waardoor leerlingen en hun gezinnen bewust kiezen om naar deze school te komen heeft de school nu immers te maken met een ambitieuze leerlingenpopulatie. De anderstalige leerlingen behalen goede resultaten

op de eindproeven en stromen succesvol door naar het secundair onderwijs. De reputatie dat door de grote aanwezigheid van anderstaligen leerlingen het niveau lager zou zijn klopt volgens de school dus niet. De school ervaart dat de uitdaging die de opvang van anderstalige kinderen – waaronder kinderen zonder wettig verblijfsstatuut – haar tegenwoordig voor plaatst, is duidelijk maken aan de buitenwereld dat het niet zo hoeft te zijn dat de opvang van deze kinderen het algemeen niveau van de school naar beneden haalt.

Uitdagingen en inzet voor de gezinnen

De leerlingen en hun gezinnen waarvan vermoed wordt dat ze geen wettig verblijfsstatuut hebben, zijn volgens de school voornamelijk naar België zijn gekomen in de hoop hier langdurig te blijven. Ze leven in de hoop op een regularisatie of op het behalen van een diploma door hun kinderen. Veel verwachtingen berusten dus op het onderwijs van hun kinderen.

2.4. Schoolbeleid betreffende de opvang en scholarisatie van kinderen zonder wettig verblijfsstatuut.

De school schrijft zichzelf geen specifieke rol toe ten aanzien van leerlingen die vermoedelijk geen wettig verblijfsstatuut hebben. De rol van de school is immers *“onderwijs bieden aan alle leerlingen en ervoor zorgen dat iedereen zich goed voelt”*. De school streeft naar het voldoen aan de noden en behoeften van al haar leerlingen, zonder specifieke aandacht of andere benadering voor bepaalde groepen. Er worden geen beperkingen opgelegd in de opvang van de kinderen, iedereen is welkom op de school, ongeacht het verblijfsstatuut.

“Wat we in de school doen om tegemoet te komen aan de noden en behoeften van iedereen, is dat wij hetzelfde aanbod doen voor elke leerling. Elke leerling die zich bij ons komt inschrijven, ongeacht afkomst, wordt ingeschreven (...) Dat doen we voor al onze leerlingen, we maken geen onderscheid tussen legaal of illegaal aanwezig.”

De school blijkt haar leerlingen eerder te benaderen vanuit hun *“anderstalig”* zijn en hun *“maatschappelijk kwetsbare positie”*. Voor maatschappelijk kwetsbare kinderen schrijft de school zich als rol toe, naast het bieden van onderwijs, *“de toegangspoort zijn tot het tweede en derde opvoedingsmilieu”*. Hiermee verwijst de school naar het in contact brengen van haar leerlingen met het bestaande vrije tijdsaanbod. Een andere doelstelling die de school nastreeft voor haar leerlingen in een maatschappelijk kwetsbare situatie is *“empowering”*, door het versterken van hun zelfstandigheid en sociale vaardigheden. Voor kinderen zonder wettig verblijfsstatuut zou dit er volgens de school er toe bijdragen dat ze geleerd worden hoe ze zo goed mogelijk met hun situatie kunnen omgaan.

“We hebben al meegemaakt dat kinderen ‘s nachts uit hun bed worden meegenomen en we ze dan een paar maanden niet zien en dat ze hier dan ineens terug zijn omdat ze in Steenokkerzeel zijn beland en van daar naar hun land van herkomst. Dan gaan kinderen los terwijl ze voordien voorbeeldkinderen waren. Ondanks de schrijnende situatie van de kinderen proberen we dat ze er op een zo goed mogelijke manier mee

omgaan, we weten dat we niet elke situatie ideaal kunnen maken, maar dat ze er zo goed als kan tegen kunnen."

Dit schoolbeleid is er echter niet enkel ten aanzien van haar leerlingen, maar ook breder naar de gezinnen toe. Zoals geformuleerd door de directeur komt dit op het volgende neer: *" (...) wij moeten er wel voor zorgen dat de thuissituatie sterker wordt, dat ze niet afhankelijk zijn van onze school want anders ben je niet bezig met ze te versterken maar te verzwakken en afhankelijk te maken."* Vanuit deze empowerment visie is het volgens de school niet haar rol om voedsel te verdelen aan de gezinnen, maar eerder om ze er naar toe te leiden.

Het schoolbeleid is verder sterk gericht op de aanwezige competenties van de leerlingen en het stimuleren ervan, ongeacht of ze wel of niet een wettig verblijfsstatuut hebben.

"Ik denk dat de school in zijn pedagogisch project daar de sterkte van wil gebruiken, dus niet alleen ervan uitgaan dat elk probleem dat kansarmoede, illegaliteit, anderstalige nieuwkomers met zich meebrengt alleen problemen moeten zijn, maar dat je daar krachten uit kan putten. Het feit dat we niet 1 ander kindje hebben of 1 andere nationaliteit, maar 71, ... ze moeten het Nederlands gebruiken om met elkaar te spreken want anders verstaan ze elkaar niet."

3. Schoolpraktijken en -voorzieningen ten aanzien van kinderen zonder wettig verblijfsstatuut.

3.1. Beheer van de inschrijvingen.

De school geeft aan dat elke leerling die zich komt inschrijven, ingeschreven wordt ongeacht de afkomst. Bij de inschrijving wordt niet expliciet gevraagd naar het verblijfsstatuut van de ouders. Er wordt enkel gevraagd naar identiteitgegevens. De school streeft er immers naar niet stigmatiserend te zijn. Na inschrijving wordt een cognitieve en sociaal-emotionele intake van elke leerling gedaan en wordt de schoolloopbaan in kaart gebracht. Hiermee beoogt de school de leercompetenties en zorgvraag van elke leerling in kaart te brengen, ongeacht het verblijfsstatuut. Ook wordt aandacht besteed aan de thuissituatie door de taal van de moeder en de vader in kaart te brengen als ook de gesprekstaal thuis. De ouders worden hiervoor uitgenodigd op de school, eventueel wordt er beroep gedaan op een tolk. Dit alles gebeurt intern, dus niet via het CLB. De ouders krijgen achteraf ook een terugkoppeling van deze intake. Het belang van deze intake wordt als volgt geformuleerd: *"We doen een schoolloopbaanopbouw. Dus bij het inschrijven gaan we zoveel mogelijk terug als dat we kunnen. Als een elfjarige hier toekomt, gaan we kijken of hij een kleuterklas, of een leerjaar heeft gedaan, is hij al blijven zitten, ... Zo weten wij waar we zeker een focus op moeten hebben. Door zo te werken met onze leerlingen en dat op voorhand te weten door de intake slagen wij er goed in die leerlingen in complexe situaties ver te krijgen."* Deze intake is voor de school ook nodig om de klas te bepalen waaraan de leerling

zal toegewezen worden. Schoolsystemen van de landen van afkomst van de leerlingen komen immers niet altijd overeen met het schoolstelsel in Vlaanderen.

3.2. Opvangmodaliteiten en voorzieningen voor kinderen zonder wettig verblijfsstatuut op organisatorisch niveau.

(Niet)Specifieke maatregelen

Vanuit een niet stigmatiserend zorgbeleid zijn er op school geen specifieke opvangmodaliteiten of voorzieningen op organisatorisch niveau voor kinderen die vermoedelijk geen wettig verblijfsstatuut hebben. Dit betekent echter niet dat er geen extra aandacht is voor deze kinderen. Deze aandacht wordt echter geïncorporeerd in de maatregelen die er al bestaan voor alle leerlingen zoals de maatregelen rond Gelijke Onderwijskansen.

“Feit dat we niet zeker weten of onze kinderen illegaal zijn of niet betekent dat we niks specifiek doen rond recht op onderwijs. De kinderen stromen in, ze worden evengoed ingeschreven als andere kinderen, en doen gewoon mee als alle andere kinderen, er wordt specifiek niks naar gedaan of ondersteund, met uitzondering van de GOK-uren. We hebben zoveel GOK-uren dat we daarmee proberen alle mogelijk extra vragen te beantwoorden en of ze illegaal zijn is niet doorslaggevend.”

Ook kan ieder gezin, ongeacht het verblijfsstatuut, in aanmerking komen voor extra financiële steun. Na een gesprek met de directeur kunnen deze gezinnen een sociaal fonds krijgen of wordt het nultarief toegepast. Als bijvoorbeeld kinderen niet meekunnen op bosklas door enkel en alleen financiële zorgen dan wordt er wel een oplossing voor gezocht. Dit is dus niet enkel voorbehouden voor kinderen waarvan vermoed wordt dat ze geen wettig verblijfsstatuut hebben. Indien er op organisatorisch niveau extra modaliteiten worden voorzien, zijn deze voor elke leerling.

Integratie in de reguliere klassen

Voor elke leerling wordt op basis van de intake getracht ze zoveel mogelijk in de juiste klas te zetten, *“op het niveau van wat ze hebben achtergelaten in het land van herkomst”*. Hiervoor worden de kinderen getest op hun wiskundeniveau en minder op hun taalniveau Nederlands, vanuit de visie dat *“het geen nut heeft ze te testen op een taal die ze nog niet spreken”*. Er wordt ook gekeken naar hoe groot en hoe oud het kind is. De school tracht dus zoveel mogelijk de leerlingen te laten aansluiten bij hun leeftijdsgroep, vanuit het belang dat ze hecht aan het welbevinden van haar leerlingen. Dit gebeurt dus voor elke leerling, ongeacht het verblijfsstatuut. De school vertrekt hierbij van de competentiebenadering en beoogt hiermee structurele leeftijdsverschillen tegen te gaan, *“want in heel veel andere scholen heb je ook anderstalige nieuwkomers die dan 2 jaar lager geplaatst worden want die moeten nog leren lezen en schrijven. Wat ik betwist, want als je in het Engels kan lezen en schrijven, dan moet je niet leren lezen en schrijven maar dan moet je gewoon een andere taal leren. Dus moeten ze niet naar het eerste leerjaar waar ze leren lezen en schrijven maar dan moet je hen als competent in hun eigen taal beschouwen en gewoon een nieuwe taal aanbieden.”*

De integratie in de eigen leeftijdsgroep is echter gedeeltelijk. Leerlingen die bepaalde leerstoffen nog niet voldoende beheersen om deze te volgen met hun leeftijdsgenoten, kunnen leerstof aangeboden krijgen van lagere leeftijdsgroepen, dit gebeurt echter in de eigen klas. Leerlingen worden wel uit de eigen klas gehaald voor een extra taalaanbod of op het moment dat ze de taallessen in de klas moeilijk kunnen volgen met de leeftijdsgenoten. De kinderen in kwestie worden dan twee tot drie keer per week uit hun klas gehaald en apart gezet in kleine homogene groepjes volgens beheersing van het Nederlands. De leerkrachten anderstalige nieuwkomers werken dan in groepjes van maximum 10 kinderen op een heel communicatieve wijze. Het kan echter ook gebeuren dat deze leerkrachten ook ingeschakeld worden in de reguliere klassen om de klastitularis extra te ondersteunen. Op deze manier wordt ervoor gezorgd dat de kinderen zoveel mogelijk in hun klas kunnen blijven met bijkomende instructies bij wat de klasleerkracht vertelt. Als het echter een wiskundeles is, dan zitten alle leerlingen in de eigen klas en krijgen ze wiskunde op hun eigen aanbodniveau. Verblijfsstatuut blijkt hier dus geen rol te spelen, maar wel de competenties van de leerlingen.

Deze integratiemethode waarbij leerlingen zo hoog mogelijk in de eigen leeftijdsgroep worden geïntegreerd, zorgt er volgens de school voor dat leerlingen meer open staan voor het leerproces, zich beter voelen en dus sneller leren. De integratie van de leerlingen in de juiste klas naargelang eigen kunnen gebeurt volgens de school heel zorgvuldig en komt tot uiting in de goede resultaten die de kinderen boeken.

Materiële en administratieve obstakels

De obstakels die de school ervaart in de opvang van kinderen die vermoedelijk geen wettig verblijfsstatuut hebben, zijn voornamelijk wettelijk en financieel van aard. Zo kaart de school het feit aan dat *“men zich nog te veel verschuilt achter het feit dat een leerling niet legaal is”*. Deze school wordt hier voornamelijk mee geconfronteerd wat betreft de leerlingenfinanciering:

“ Nu is er een aanpassing rond de leerlingfinanciering. Maar men houdt te weinig rekening met feit dat er een grote concentratie illegalen in de grootsteden zit. Men heeft bob nu een leerlingenfinanciering gemaakt die rekening houdt met opleidingsniveau van de moeder, met taalbeheersing enzo. Ook de inkomsten, ze moeten een papier invullen op basis van hun legale inkomsten. Zo kunnen ze in aanmerking komen voor studietoelagen en een school met veel leerlingen met een studietoelage krijgt zelf ook meer middelen. Nu, een illegale ouder kan dat document niet invullen en geen studietoelage aanvragen, dus volgens de statistieken zijn de illegale ouders van de leerlingen op onze school behoed want die vragen geen studietoelagen. Je krijgt het pervers systeem dat een goed bedoelde maatregel betekent dat deze school minder middelen zou krijgen dan waar ze eigenlijk recht op zou hebben en misschien zelfs nog meer recht op zou moeten hebben, omdat sowieso kinderen in de illegaliteit nog meer ondersteuning moeten kunnen krijgen. Als ik meer middelen zou krijgen dan zou ik bob ook sportmateriaal gratis aanbieden aan leerlingen en dat zelfs laten wassen voor alle leerlingen in de school zodat mijn leerlingen niet met dezelfde T-shirt waar ze mee in de klas zitten naar de turnles gaan

en zouden zweten om terug in de klas mee te zitten omdat ze maar 1 T-shirt hebben. Dan bots ik op het feit dat er te weinig rekening wordt gehouden met de problematische situatie waarin illegalen zitten en dat ze eigenlijk niet mee tellen in het systeem. Ze worden niet in kaart gebracht, ze worden niet geteld waardoor Brussel er ook geen rekening mee houdt want ze bestaan niet. En dat is een gigantisch grote frustratie.” (directeur)

Deze obstakels in de wetgeving mogen scholen echter niet weerhouden om toch te proberen “iets los te krijgen”, zoals blijkt uit het volgend initiatief van de schooldirecteur:

“Ik heb wel gemerkt dat je veel dingen kan doen. Bijvoorbeeld, ik stelde mij eens de vraag of mijn anderstalige nieuwkomers wel gevaccineerd waren en dan ben ik gaan vragen aan het CLB of ze geen inhaalvaccinatie kunnen krijgen en die zij nee, dat is voor Kind&Gezin. Ja, maar als je 11 bent dan ben je niet meer bij K&G en dan ben ik blijven hameren op die spijker en 2 jaar geleden heeft het CLB een begrotingswijziging aangevraagd en een geneesheer en verpleegkundige aangenomen en nu krijgen al onze anderstalige nieuwkomers inhaalvaccinaties. Dus je moet blijven op die regelgeving proberen in te beuken om dingen op tafel te leggen. Niet zo zeggen van dat fatalisme van dat is niet voorzien.” (directeur)

De school identificeert echter een gebrek aan initiatiefname waardoor bepaalde zaken blijven aanslepen.

“Probleem is dat er te weinig beleidvoerders zijn op mijn niveau, directies enzo, die daar initiatieven in nemen waardoor dingen zo lang duren. Want er is een verschil of ik die vraag alleen stel of 180 mensen die vraag stellen.”

3.3. Opvangmodaliteiten en voorzieningen voor kinderen zonder wettig verblijfsstatuut op pedagogisch niveau.

Specifieke pedagogische objectieven en praktijken

Gedreven door dezelfde schoolvisie en hetzelfde schoolbeleid op het organisatorisch niveau, zijn er ook op het pedagogisch niveau geen specifieke opvangmodaliteiten of voorzieningen voor kinderen waarvan de school vermoedt dat ze geen wettig verblijfsstatuut hebben. De school stemt haar pedagogische benadering niet af op het verblijfsstatuut van de leerlingen. Alle leerlingen worden gelijk behandeld en of een leerling geen wettig verblijfsstatuut zou hebben, betekent niet de facto dat die meer begeleiding zou krijgen. Deze houding blijkt samen te gaan met de visie van de school op haar rol ten aanzien van de leerlingen. De school is er in de eerste plaats om ervoor te zorgen dat alle kinderen onderwijs krijgen en zich goed voelen, en daarvoor is het al of niet hebben van een wettig verblijfsstatuut niet doorslaggevend.

“We hebben zoveel uren AN en GOK dat we daarmee proberen alle mogelijk extra vragen te beantwoorden en of ze illegaal zijn is niet doorslaggevend. Het is een moeilijk begrip om te zeggen ‘dat gaan we nu doen omdat je illegaal bent’. Ze moeten vanuit de welzijnssector ervoor zorgen dat de basisbehoeften in orde zijn, kleren,

menswaardig leven. Maar vanuit school geven we onderwijs en proberen net als voor andere kinderen ervoor te zorgen dat ze zich goed voelen op school."

Eerder dan het al of niet hebben van een wettig verblijfsstatuut blijkt op het pedagogisch niveau de anderstaligheid van de kinderen voor de school belangrijk. De pedagogische focus van de school ligt voor alle kinderen op taalvaardigheidsonderwijs. In de loop der jaren heeft de school een eigen taalbeleid uitgewerkt. De zoektocht naar bestaande lessenspakketten voor taalonderwijs aan anderstalige leerlingen leverde niks op. Het probleem volgens de school is de sterke focus op het schriftelijk onderwijs voor anderstaligen. Lange tijd heeft de school zelf deze schriftelijke aanpak van taalverwerving gehanteerd waarbij de focus lag op het leren schrijven. Volgens hun ervaring leidt een sterke focus op het schriftelijk aspect van de taalverwerving echter tot een ondermaatse spreekvaardigheid. De school benadrukt in haar huidige taalbeleid daarom eerder het "concreet" taalgebruik: *"op de eerste plaats is het belangrijk dat ze de taal kunnen hanteren voor hetgeen dat ze nodig hebben. Net als ze voor het volwassenonderwijs voor anderstalige nieuwkomers doen van 'we gaan eens winkelen en wat heb je allemaal nodig', dus uitgaan vanuit een concreet taalgebruik."*

De school tracht ook creatief om te gaan met bestaande pedagogische hulpmiddelen door deze aan te passen aan de noden van haar leerlingen.

"Wij gebruiken heel veel informatica, vaak is het niet gemaakt voor hetgeen we het gebruiken. Je hebt bob software die bestaat voor leerlingen met dyslexie, maar als wij trage lezers hebben of leerlingen die de taal wel begrijpen maar ze minder snel kunnen lezen, gebruiken wij dat er ook voor. Het is er niet voor gemaakt maar wij gebruiken het er wel voor omdat de leerling de inhoud van de vraag begrijpt op een snelle manier zodat hij nog veel tijd heeft om een oplossing te bedenken."

In de loop der jaren heeft de school een zekere expertise opgebouwd rond haar pedagogische praktijken ten aanzien van anderstalige leerlingen. Dankzij deze taalmethode lijken de leerlingen over het algemeen snel vooruit te gaan, hoewel het vanuit de ervaring van de school wel afhangt van leerling tot leerling. Zo is er het voorbeeld van een leerling uit Singapore dat sinds 6 maanden in België is en een taalwedstrijd Nederlands gewonnen heeft. Dat de taalmethode van de school werkt blijkt ook uit de goede resultaten die anderstalige leerlingen behalen op eindproeven en de doorstroming van deze leerlingen naar a-richtingen in het secundair onderwijs. De school koestert hoge verwachtingen voor haar leerlingen: *"We willen ze klaarstomen om verder te studeren, dat is eigenlijk onze doelstelling en we zijn er vrij ambitieus in."* Hoewel dit taalbeleid positief wordt geëvalueerd door de school zelf, is echter tijdens de interviews de bedenking gevallen of de focus op het taalaspect niet ten koste gaat van andere vakken als wereldoriëntatie en musische vorming.

Geïdentificeerde problemen en obstakels

De school identificeerde geen specifieke pedagogische problemen voor de leerlingen zonder wettig verblijfsstatuut in termen van leren of in relationele termen. Volgens de school hangt veel af van kind tot kind en van de gezinsituatie.

Positieve elementen

De positieve elementen die volgens de school bijdragen tot hun pedagogische benadering van anderstalige leerlingen hebben niet zozeer te maken met het verblijfsstatuut, maar eerder met de culturele diversiteit van de leerlingen. Deze culturele diversiteit draagt bij tot de pedagogische benadering van de school op volgende manier: *“We hebben te maken met verschillende culturen. Ik denk dat de school in zijn pedagogisch project daar de sterkte van wil gebruiken, dus niet alleen ervan uitgaan dat elk probleem dat kansarmoede, illegaliteit, anderstalige nieuwkomers met zich meebrengt alleen problemen moeten zijn, maar dat je daar krachten uit kan putten. Het feit dat we niet 1 andere nationaliteit, maar 71 andere nationaliteiten betekent dat ze moeten het Nederlands gebruiken om met elkaar te spreken want anders verstaan ze elkaar niet. Kinderen gaan van elkaar dingen overnemen, ook wel negatieve dingen soms, maar er is een wisselwerking.”*

Beheer van de heterogeniteit

Bij de intake van de leerlingen streeft de school ernaar elke leerling zoveel mogelijk bij de eigen leeftijdsgroep te plaatsen om structurele leeftijdsverschillen tegen te gaan. De school streeft dus naar homogene leeftijdsgroepen. De homogene leeftijdsgroepen kunnen echter heterogeen samengesteld zijn naargelang de competenties van de leerlingen. Dit blijkt uit de integratiemethode van de school zoals eerder besproken. Door anderstalige leerlingen zo weinig mogelijk uit de lessen te halen en ze dus zoveel mogelijk hetzelfde lesaanbod te bieden als hun leeftijdsgenoten, zou het leerproces van alle leerlingen gestimuleerd worden, ongeacht de schoolse bagage.

Het beheer van de verschillende taalgroepen op de school wordt duidelijk in het specifiek taalbeleid van de school waarbij de school ervan uit gaat dat leerlingen competent zijn in hun eigen taal. Dit betekent voor de school dat men ze niet zozeer moet leren lezen en schrijven maar eerder een nieuwe taal aanleren. De school tracht zoveel mogelijk de competenties van de kinderen in de eigen taal te gebruiken bij het aanleren van het Nederlands.

De heterogeniteit van de leerlingen in termen van leeftijd, schoolse bagage of taal wordt dus door de school niet zozeer gezien als een obstakel. De school tracht juist te vertrekken van deze heterogeniteit in die als een positieve bijdrage te gebruiken.

3.4. Opvolging en oriëntatie van kinderen zonder wettig verblijfsstatuut.

Wat betreft de oriëntatie van leerlingen naar het secundair onderwijs spreekt de school het cliché tegen dat hun leerlingen, gezien hun anderstaligheid of precaire situatie, de facto doorstromen naar het beroepsonderwijs. De school karakteriseert haar leerlingen eerder als heel ambitieus en kent vele succesverhalen van anderstalige leerlingen die doorstromen naar het algemeen secundair onderwijs. Voor kinderen wiens ouders niet goed op de hoogte zijn van het onderwijssysteem in België wordt de doorverwijzing van hun kinderen naar het secundair door de school goed opgevolgd. Indien nodig gaat de school mee naar de inschrijving, er wordt met de ouders overlegd en er is aandacht voor de interesses van het kind.

“Ze worden niet aan hun lot overgelaten zodra ze hier weg zijn.”

3.5. Professionele ervaring en voldoening van het schoolpersoneel.

Leerkrachten ervaren dat ze een belangrijke rol spelen in het leven van maatschappelijk kwetsbare leerlingen. Een leerkracht stelt het als volgt: *“Die kinderen nemen alles van je aan, ze bekijken je niet als mama, maar die vinden je wel belangrijk. Ze kunnen bij kleine en grote problemen altijd bij mij terecht en er zijn veel die dat ook doen.”* Volgens de directeur zijn leerkrachten die aankomen op zijn school echter meestal niet voorbereid op deze rol en het lesgeven in een school met een multiculturele populatie. Ook zou anderstaligheid niet of te weinig aan bod komen in de lerarenopleiding. De school tracht dit gebrek aan kennis en voorbereiding op te vangen met structurele overlegmomenten en aanvangsbegeleiding van nieuwe leerkrachten. De school acht het ook belangrijk dat de leerkrachten weten dat *“ze dat niet mogen beschouwen als een cultuurdeficiëntie maar als een cultuurvariant. Die leerling in die maatschappelijk kwetsbare positie die heeft die en die kenmerken en die is daar niet voor verantwoordelijk.”*

Tijdens de gesprekken gaven de leerkrachten aan voldoening te vinden in hun functie. De zorgcoördinator die deeltijds op de school werkt, gaf wel als frustratie aan het tekort aan uren om de leerlingen optimaal te kunnen opvolgen *“want dit is echt multiprobleem wat er hier allemaal gebeurt en zo complex dat als je hier maar een paar uurtjes per week bent je heel veel mist en voor de opvolging wat is dat wat stroever.”*

4. Coördinatie en relatie tussen de interne en externe actoren.

4.1. Interne relaties.

Er zijn verschillende interne momenten van dialoog op school voor de bespreking van de situatie van alle leerlingen. Die kunnen zowel formeel als informeel plaatsvinden. Zo zal de zorgcoördinator met de klasleerkracht eventuele problemen van bepaalde leerlingen bespreken. Ook op de personeelsvergadering is er een moment waarop de leerkrachten de mogelijkheid krijgen bepaalde dingen te melden aan het lerarenteam. Ook vind er drie keer op een jaar een multidisciplinair overleg plaats met leerkracht, zorgcoördinator, GOK-leerkracht, CLB en directie, met als objectief om vanuit de verschillende disciplines naar 1 situatie te kijken. Zowel onderwijstechnische aspecten van de situatie van een leerling kunnen aan bod komen of het kan gaan om een sociaal onderzoek om meer te weten te komen over de thuissituatie om van daaruit het kind beter te begrijpen.

4.2. Relatie met de ouders.

Contacten met de ouders gebeuren van bij de inschrijving van de kinderen op school. Ouders worden betrokken bij het in kaart brengen van de schoolloopbaan van hun kind en er is een terugkoppeling naar de ouders van de gemaakte intake van het kind. De motivatie van de school om de ouders van bij de eerste contacten te betrekken bij het schoolgebeuren is het opbouwen van een positieve relatie.

“Wij vinden het heel belangrijk om de ouders te activeren en bij de school te betrekken en een positieve binding op te bouwen in het begin van het schooljaar.”

Doorheen het schooljaar ervaart de school de betrokkenheid van de ouders bij het schoollopen van hun kind door hun aanwezigheid op oudercontacten. De school geeft aan bij deze oudercontacten 80% van de ouders te bereiken. Er wordt echter wel opgemerkt dat buiten deze contactmomenten (inschrijving, oudercontact) *“het contact met de ouders in vergelijking met een typische dorpschool wat minder is omdat het een grote school is”*. Dit neemt niet weg dat de ouders wel weten dat indien er problemen zijn ze steeds op de school terecht kunnen. De school geeft aan dat ouders dit goed weten en ook effectief doen. Deze contacten verlopen dikwijls in andere talen, want er zijn heel weinig ouders die Nederlands spreken. Toch verlopen deze gesprekken over het algemeen vlot, en als de taal een probleem vormt, worden tolken ingeschakeld.

De zorgcoördinator geeft aan wel meer contact te hebben met gezinnen van de leerlingen vanuit haar functie op school. Zo is de zorgcoördinator o.a. verantwoordelijk voor het toeleiden van gezinnen naar de juiste hulpverlening. De contacten met de gezinnen en hulp die aan de gezinnen geboden wordt gebeuren wel steeds vanuit de visie van empowerment. De school acht verder een niet stigmatiserende en niet bevooroordeelde communicatie met ouders belangrijk.

“Vanuit onderwijs wordt vaak beschuldigend naar ouders gekeken van ‘dat kind heeft weer hetzelfde broekske aan en dat was de eerste dag al vuil’. Er moet meer gekeken worden van ‘kunnen we iets doen om ze te ondersteunen zonder ze gewoon onze tweedehandskleren te geven door het gewoon aan de kinderen mee te geven zonder er met de ouders over te communiceren. (...) Het is daarom niet slecht bedoeld maar ik zie leerkrachten met de beste intenties tegen ouders gaan vertellen ‘dit is wat zich afspeelt in de klas’ en zonder dat ze het door hebben zeggen ze eigenlijk aan de ouders ‘wat jij met je kind doet is niet ok’. Ze vragen echter niet ‘wat erbaar jij thuis, wat kunnen we samen ondernemen’.”

De school geeft aan dat door deze houding ten aanzien van alle ouders, de ouders zonder wettig verblijfsstatuut een groot vertrouwen hebben in de school. Ouders weten duidelijk wat ze kunnen verwachten van de school. De school tracht dit ook van bij de start duidelijk te maken.

“We hebben de reputatie naar de buitenwereld toe dat we zacht zijn op de relatie maar hard op de boodschap. Vandaar dat illegale ouders een groot vertrouwen hebben in ons, ze weten ook dat hun kinderen hier veilig zijn.”

Met sommige ouders lukt het contact echter niet altijd. De school schrijft dit toe aan de andere zorgen die ouders in preciaire omstandigheden hebben dan het onderwijs van hun kinderen of de vroegere negatieve ervaringen.

“Ik kan me voorstellen dat als je situatie zo precair is onderwijs bijkomend is of dat je zoiets hebt van ‘ik vind onderwijs belangrijk voor mijn kind, maar al die dingen er rond’. Ook vanuit ervaringen in het verleden: met welk scholen hebben ze te maken gehad, met welke eventueel stigmatiserende gesprekken.”

4.3. Relatie met externe diensten.

In haar contacten met bepaalde externe diensten ervaart de school dat haar visie van empowerment ten aanzien van ouders en kinderen zonder wettig verblijfsstatuut vaak botst met de visie van deze diensten ten aanzien van deze doelgroep. Volgens de school zouden bepaalde diensten een veel te paternalistische en traditionele invulling hebben van hoe met die doelgroep om te gaan. Vandaar dat de school voor deze doelgroep weinig samenwerkt met de "traditionele" partners, zoals welzijnsdiensten. De school beschouwt het bovendien niet als haar rol om welzijnsproblematiek op te lossen. Vanuit haar visie de ouders en de leerlingen niet afhankelijk te maken van de school, probeert de school een actief integratieproces voor ogen te houden, namelijk ouders op de hoogte te brengen van wat hun rechten zijn en waar ze aanspraak op kunnen maken en als er een probleem is het probleem met hen bekijken en dan toeleiden naar de juiste instantie.

"Als dat een welzijnsprobleem is dan moet welzijn dat oplossen. Wat wij dan wel gaan doen is dat voorbereiden, (...) en we gaan al de nodige documenten meegeven zodat ze niet van kastje naar de muur moeten gaan, maar wij leggen dan wel de verantwoordelijkheid voor de rest van het proces bij welzijn."

De school vindt in haar samenwerkingen met externe diensten eerder aansluiting bij "niet officiële leeromgevingen" zoals culturele organisaties, sportorganisaties of de jeugdbeweging. Deze samenwerkingen kaderen tevens binnen het beleid van de school voor een tweede en derde opvoedingsklimaat te zorgen voor de kinderen. De school beschouwt het als haar rol een toegangspoort te zijn tot bijvoorbeeld culturele activiteiten voor haar leerlingen in precare omstandigheden die er anders geen toegang tot zouden hebben. In het kader van haar taalvaardigheidsonderwijs is er een samenwerking met een vzw die door Nederlandse taalbevordering wil bijdragen tot een betere integratie van jonge anderstalige nieuwkomers. Dit doet ze o.a. door het organiseren van een zomerschool Nederlands. Door deze samenwerking beoogt de school dat wat haar anderstalige leerlingen tijdens het schooljaar geleerd hebben niet verloren gaat tijdens de zomervakantie. De school werkt verder ook samen met zelforganisaties van bepaalde gemeenschappen zoals de Afrikaanse gemeenschap.