

# 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

**CeMIS**  
CENTRUM VOOR MIGRATIE  
EN INTERCULTURELE STUDIES

CHAIR IN  
*children's*  
RIGHTS unicef

STEUNPUNT TOT  
BESTRIJDING VAN  
ARMOEDE  
BESTAANSONZEKERHEID  
EN SOCIALE UITSLUITING



CENTRUM VOOR  
GELIJKHEID  
VAN KANSEN  
EN VOOR RACISME  
BESTRIJDING

*Girsef*  
GROUPE INTERFACULTAIRE DE RECHERCHE  
SUR LES SYSTÈMES D'ÉDUCATION ET DE FORMATION



# VOORWOORD

Bij het voltooien van dit onderzoek over “de situatie van kinderen zonder wettig verblijfsstatuut of met een precair verblijfsstatuut in het lager onderwijs” is het gepast dat wij een aantal belangrijke actoren in het realiseren van deze opdracht danken. In de eerste plaats danken wij het Federale Wetenschapsbeleid, en meer specifiek Mevrouw Margarida Freire voor het vertrouwen om ons deze onderzoeksopdracht toe te kennen. De vlotte en constructieve samenwerking met Federale Wetenschapsbeleid heeft zeker bijgedragen tot de kwaliteit van het onderzoek. Wij zijn het Centrum voor Gelijkheid van Kansen en Racismebestrijding en het Steunpunt tot bestrijding van armoede, bestaansonzekerheid en sociale uitsluiting bijzonder erkentelijk omdat zij dit maatschappelijk bijzonder actuele thema hebben aangekaart bij het Federale Wetenschapsbeleid. Door hun gedegen kennis, meer specifiek van mevrouw Julie Lejeune en de heer Henk Van Hootehem over deze materies, waren zij een belangrijke steun en bron van inspiratie bij de realisatie van dit project. Ook het Begeleidingscomité willen wij oprecht danken. Zij hebben vaak minutieus de vele documenten kritisch nagelezen en door hun opmerkingen konden we bepaalde lacunes en onvolkomenheden uit het onderzoek wegwerken.

Deze studie is het resultaat van een geslaagde samenwerking tussen vier onderzoekscentra: le Groupe Interfacultaire de Recherche sur la Socialisation, l'Education et la Formation (GIRSEF, Université Catholique de Louvain) onder leiding van Professor Marie Verhoeven, de UNICEF Chair in Children's Rights (faculteit Rechten, Universiteit Rechten) onder leiding van Professor Wouter Vandenhoele, het Instituut voor Onderwijs en Informatiewetenschappen (Universiteit Antwerpen) onder leiding van Professor Paul Mahieu en het Centrum voor Migratie en Interculturele Studies (CeMIS, Universiteit Antwerpen). De vier onderzoeksteams hebben met veel gedrevenheid en enthousiasme maar vooral met veel academische expertise aan deze opdracht gewerkt. De overtuiging dat het verwerven van gedegen kennis over maatschappelijk heikele thema's de eerste vereiste is om een verantwoorde visie te ontwikkelen en een efficiënt beleid te voeren, heeft de onderzoekers, met name Helene Marie-Lou De Clerck (CeMIS, UA), Estelle Carton de Wiar (GIRSEF, UCL) en Julie Ryngaert (UNICEF Chair in Children's Rights, UA) gemotiveerd om de situatie van kinderen met een precair verblijfsstatuut ten gronde te analyseren en te beschrijven.

We hopen oprecht dat deze onderdompeling in de schoolervaring en, ruimer, sociaal en menselijke ervaring, van deze kinderen de beleidsmakers zal helpen een betere toegang tot de fundamentele rechten voor deze bijzonder kwetsbare doelgroep te waarborgen.

Chris Timmerman

Antwerpen, maart 2010

# INHOUD

<b>I.</b>	<b>INLEIDING</b>	<b>4</b>
<b>II.</b>	<b>EEN WETENSCHAPPELIJKE STAND VAN ZAKEN</b>	<b>12</b>
1.	Literatuurstudie in de Vlaamse Gemeenschap	12
1.1.	Onderzoek naar kinderen zonder wettig verblijfsstatuut	12
1.2.	Onderzoek naar de schoolsituatie van kinderen zonder wettig verblijfstatuut	14
1.3.	Een verscheidenheid aan termen en een kwalitatief begrip	18
1.4.	Niet enkel een amalgaam van problemen en obstakels	18
1.5.	Enkele aanbevelingen	20
2.	Revue de la littérature en Communauté française	22
2.1.	Objets investigués	23
2.2.	Définition de la population sans titre de séjour légal	23
2.3.	Méthodes de recherche	25
2.4.	Principaux constats concernant la scolarisation des enfants sans titre de séjour légal	25
2.5.	Limites et pistes pour la recherche future	27
<b>III.</b>	<b>HET JURIDISCH-MENSENRECHTELIJK ONDERZOEK</b>	<b>28</b>
1.	Documentloze kinderen	28
1.1.	Juridische definitie	28
1.2.	Welke categorieën minderjarige vreemdelingen vallen onder het begrip documentloze kinderen?	29
2.	Recht op onderwijs van documentloze minderjarige vreemdelingen	31
2.1.	Kinder- en mensenrechten van documentloze vreemdelingen in het algemeen	31
2.1.1.	Mensenrechten van documentloze vreemdelingen	31
2.1.2.	Mensen- en kinderrechten van documentloze kinderen	33
2.2.	Het recht op onderwijs	35
2.3.	Het recht op onderwijs voor documentloze kinderen	37
2.3.1.	Het Comité voor economische, sociale en culture rechten	37
2.3.2.	Het Comité inzake de rechten van het kind (CRC)	38
2.3.3.	Het Comité voor de afschaffing van rassendiscriminatie (CERD)	38
2.3.4.	Het Comité inzake de bescherming van alle arbeidsmigranten en hun familie	38
2.3.5.	Speciale Rapporteurs	39
2.3.6.	Het Europees Comité voor Sociale Rechten (ECSR)	39
2.3.7.	De Mensenrechtencommissaris van de Raad van Europa	40
2.3.8.	De Parlementaire Vergadering	40
2.3.9.	De Europese Unie	40
3.	De erkenning van het recht op onderwijs voor documentloze kinderen in België	41
3.1.	Algemeen: het beleid t.a.v. vreemdelingen zonder wettig verblijf	41

3.2. De juridische implementatie in de Vlaamse Gemeenschap	42
3.3. De juridische implementatie in de Franse Gemeenschap	43
3.4. Tussenbesluit	44
4. De toetsing van de Belgische situatie aan het normatief kader	45
<b>IV. HET KWANTITATIEF ONDERZOEK</b>	48
1. Zonder wettig verblijfsstatuut, een moeilijk te kwantificeren fenomeen?	49
2. Enkele beschrijvende resultaten	51
2.1. Obstakels voor de scholarisatie van leerlingen zonder wettig verblijfsstatuut	51
2.2. Eigen initiatieven voor de scholarisatie van leerlingen zonder wettig verblijfsstatuut	53
<b>IV. HET KWALITATIEF ONDERZOEK: HET PERSPECTIEF VAN DE SCHOOLACTOREN, DE EXTERNE ACTOREN EN DE OUDERS</b>	55
1. Inleiding	55
2. Het perspectief van de schoolactoren: 7 case studies	57
2.1. Voorstelling van de 7 scholen	59
2.2. Transversale analyse van de case studies in de Vlaamse Gemeenschap	70
2.3. Analyse transversale des trois études de cas en Communauté française	96
2.4. L'étude de cas en Communauté germanophone	132
2.5. Transversale synthese	147
3. Het perspectief van de sleutelfiguren en externe actoren	155
3.1. In de Vlaamse Gemeenschap	156
3.2. En Communauté française et germanophone	174
3.3. Transversale synthese	201
4. Het perspectief van de ouders in precair verblijf	207
4.1. Voorstelling van de gezinnen	209
4.2. Ervaringen van de ouders in de Vlaamse Gemeenschap	212
4.3. Expériences des parents en Communauté française et germanophone	224
4.4. Transversale synthese	256
<b>VI. ALGEMENE CONCLUSIES EN AANBEVELINGEN</b>	262
<b>VII. BIBLIOGRAFIE</b>	283
<b>VIII. OVERZICHT VAN DE BIJLAGEN</b>	287

# I. INLEIDING

*“Leven zonder papieren is geen leven. Men mag dat nooit aanvaarden.”<sup>1</sup>*

## 1. De context van het onderzoek.

Migratie is een inherent fenomeen van de menselijke geschiedenis en cultuur. Al van oudsher verlaten mensen hun land gedreven door uiteenlopende oorzaken. De eerste goed gedocumenteerde migratiestromen zijn de grootschalige migratieperiodes vanaf de 16de eeuw met de koloniale migratie, de klassieke migratieperiode van 1825 tot 1925 in het kader van de industriële revolutie en de na-oorlogse migratie in functie van de economische wederopbouw (Verlinden, 2008).

*Irreguliere migratie*<sup>2</sup> daarentegen zou een fenomeen zijn van de geglobaliseerde wereld. Binnen de context van de globalisering die heeft geleid tot een toename van de grensoverschrijdende mobiliteit van mensen, hebben de aard en de omvang van de internationale migratie in de laatste decennia aanzienlijke veranderingen doorgemaakt (Devillé, 2008; Meeteren e.a., 2007).

Dit migratiefenomeen staat momenteel hoog op de politieke en sociale Europese agenda's van beleidsmakers die zich er steeds meer van bewust worden dat ze hun landen als migratielanden moeten beschouwen (Paspalanova, 2006). Geconfronteerd met een steeds toenemend aantal migranten, koos Europa voor het sluiten van haar buitengrenzen voor economische migranten en het beperken van de mogelijkheden om zich legaal op haar grondgebied te vestigen (Devillé, 2008; Meeteren e.a., 2007; Paspalanova, 2006). Hoewel de grenzen binnen Europa grotendeels zijn verdwenen, wordt het dus steeds moeilijker om “Fort Europa” binnen te komen. Niet enkel is het Europese vreemdelingenbeleid restrictiever geworden, ook de meeste lidstaten hebben een restrictief migratiebeleid ontwikkeld, zo ook België. Dat deze restrictieve Europese en nationale maatregelen echter niet tot het verwachte resultaat hebben geleid getuigen de onophoudelijke pogingen van migranten om Europa binnen te komen. Het is binnen dit kader van een steeds restrictiever wordend Europees en nationaal vreemdelingenbeleid dat een alternatieve golf van irreguliere migratie is ontstaan met een toenemende categorie van *personen zonder wettig verblijfsstatuut*<sup>3</sup> als gevolg (Verlinden, 2008). Eerder dan de irreguliere migratie tegen te gaan, dreef de beperking op wettelijke toegangswegen tot het grondgebied de mensen in de irregulariteit en verhoogde zo het aantal personen zonder wettig verblijfsstatuut.

---

<sup>1</sup> Citaat overgenomen uit een interview afgenomen met een Congolese vader in het kader van dit onderzoek (zie voorstelling van de gezinnen - gezin 5 grote stad in Antwerpen – p210).

<sup>2</sup> De term “irreguliere migratie” is een overkoepelend concept dat verschillende types, patronen, gedragingen en strategieën omsluit. Wat migratie uiteindelijk irregulier maakt is dat een migrant op de een of andere manier al dan niet bewust een of meerdere aspecten van de immigratiewetgeving van een land schendt (Düvell, 2008). In dit rapport gebruiken we deze term eerder dan de term “illegale migratie”. Een kritiek op het gebruik van deze laatste term is het inaccuraat gebruik ervan. Niet een persoon, maar enkel een gedrag kan immers illegaal zijn. Verder zou deze term een negatieve sociale en politieke connotatie hebben (Paspalanova, 2006).

<sup>3</sup> In het rapport gebruiken we de term “zonder wettig verblijfsstatuut” als synoniem voor de term “documentloos” zoals gedefinieerd in het juridisch-mensenrechtelijk onderzoek (p28).

Het restrictief migratiebeleid van België is gericht op de “bestrijding” van irreguliere migratie door onder andere personen zonder wettig verblijfsstatuut een aantal rechten te ontzeggen of bepaalde rechten te verengen. “Zonder wettig verblijfsstatuut” betekent echter niet “zonder rechten”. Personen zonder wettig verblijfsstatuut beschikken over een aantal rechten die internationaal verankerd zijn. Het recht op onderwijs voor de kinderen is er één van. Maar in de mate waarin deze personen op de een of andere manier de Belgische wetgeving inzake de wettelijke toegang tot het territorium schenden, zijn hun rechten beperkt en zijn ze niet altijd in staat hun rechten op te nemen (De Clerck, 2009).

## 2. Onderzoeksdoelstelling en doelgroep.

Het bovenstaande schetst de ruimere internationale en nationale context waarbinnen het huidig onderzoek tot stand is gekomen. Op vraag van de opdrachtgevers hebben we er voor gekozen ons te focussen op een bijzonder kwetsbare doelgroep binnen de groep personen zonder wettig verblijfsstatuut, namelijk de **kinderen**. Voor we ons onderzoek diepgaander voorstellen, dwingt een belangrijke voorafgaande opmerking zich op betreffende de definitie van deze doelgroep.

De vooropgestelde doelstelling van het onderzoek was de aanwezigheid van de **kinderen zonder wettig verblijfsstatuut** te identificeren in de lagere scholen, hun algemene kenmerken te beschrijven en de obstakels en mogelijkheden die deze kinderen ervaren in termen van het recht op onderwijs te identificeren. Daar de vooropgestelde doelgroep deze kinderen zonder wettig verblijfsstatuut was, had *het juridisch-mensenrechtelijk onderzoek* dan ook deze kinderen als doelgroep waarbij de vraag naar hun recht op onderwijs werd onderzocht. Vanuit juridisch perspectief werd voor de groep van minderjarige vreemdelingen zonder wettige verblijfstitel de term “*documentloze kinderen*” verkozen. Het *kwantitatief onderzoek*, dat als doelstelling een kwantitatieve identificatie en beschrijving van deze kinderen had, maakte eveneens gebruik van de vooropgestelde definitie van de doelgroep, namelijk kinderen zonder wettig verblijfsstatuut. Toch werd getracht zoveel mogelijk rekening te houden met de diversiteit en de complexiteit van de situaties, alsook met de representaties van de terreinactoren. Daarom werd in onze vragenlijst gekozen voor een getrapte schatting, waarbij gepeild werd naar de aanwezigheid van kinderen uit drie verschillende categorieën: (1) *leerlingen met een vast verblijfsstatuut in België*, als bijvoorbeeld kinderen van gevestigde migranten en kinderen van erkende vluchtelingen; (2) *leerlingen met een precair verblijfsstatuut in België* zoals kinderen van asielzoekers in procedure, kinderen van arbeidsmigranten met een tijdelijk verblijf of gezinsherenigers in onderzoeksfase; (3) *leerlingen zonder vast verblijfsstatuut in België* als o.a. kinderen van personen in een regularisatieprocedure, uitgeprocedeerde asielzoekers die geen andere procedure lopen hebben of kinderen van migranten in irregulier verblijf in België die nooit een procedure zijn gestart. De laatst bevroegde categorie, namelijk leerlingen zonder vast verblijfsstatuut, vormt de doelgroep van ons onderzoek. Het tweede deel van de vragenlijst had daarom enkel betrekking op deze laatste categorie en het is enkel op deze populatie dat de analyses van de resultaten werden uitgevoerd. In dit kwantitatieve onderzoeksdeel werd de term “zonder vast verblijfsstatuut” als synoniem gebruikt voor de term “zonder wettig verblijfsstatuut”. Wat betreft het kwalitatief onderzoeksdeel echter, werden we al snel gedwongen onze focus

te verbreden en om in de verschillende onderdelen van het kwalitatief onderzoek naast de *kinderen zonder vast of wettig verblijfsstatuut* (categorie 3 van de kwantitatieve vragenlijst) ook de *kinderen met een precair verblijfsstatuut* (categorie 2 van de kwantitatieve vragenlijst) mee op te nemen. Dit gebeurde om verschillende redenen. Enerzijds is al snel gebleken dat volgens de veldactoren de complexiteit en de diversiteit van de juridische statuten van de kinderen slechts zelden wordt opgemerkt. Deze actoren beschouwen deze statuten vaak als weinig relevant, ten minste wat betreft de scholarisatie, en trachten te vermijden het eventueel precair of irregulier verblijfsstatuut van hun leerlingen met de vinger te wijzen om stigmatisatie te voorkomen. Anderzijds zou volgens de gezinnen zelf het feit zich in België te bevinden met een *niet definitief* verblijfsstatuut (namelijk een verblijfsstatuut – ongeacht of het precair of niet wettig is – dat een beperkte toegang tot bepaalde rechten en een verblijfsonzekerheid met zich meebrengt) de voornaamste beperking vormen voor de uitoefening van het recht op onderwijs. We komen hier uitgebreider op terug in het kwalitatief deel van dit rapport. Toch willen we al benadrukken dat we, omwille van al deze redenen, in de verschillende delen van het kwalitatief onderzoek zowel de termen “zonder wettig verblijfsstatuut” als “in precair verblijf” gebruiken. De term “zonder wettig verblijfsstatuut” wordt gebruikt als het gaat over de oorspronkelijk gedefinieerde doelgroep (categorie 3 van de kwantitatieve vragenlijst), terwijl de term “in precair verblijf” betrekking heeft op zowel de “kinderen zonder wettig verblijfsstatuut” (categorie 3 van de kwantitatieve vragenlijst) als de “kinderen met een precair verblijfsstatuut” (categorie 2 van de kwantitatieve vragenlijst).

De lezer mag dus niet verwonderd zijn een verschillende terminologie te vinden naargelang de onderzoeksluiken:

- Het *juridisch-mensenrechtelijk onderzoek* hanteert de term “*documentloze*” kinderen, wat verwijst naar de notie kinderen zonder wettig verblijfsstatuut.
- Het *kwantitatief onderzoeksluik* heeft ook deze kinderen als doelgroep, maar hanteert eerder de term kinderen “*zonder vast verblijfsstatuut*” (als synoniem voor “documentloos” of “zonder wettig verblijfsstatuut”) en maakt een onderscheid tussen deze categorie en de categorie “kinderen met een precair verblijfsstatuut”.
- Het *kwalitatief onderzoeksluik* heeft zowel de kinderen “*zonder wettig verblijfsstatuut*” als de kinderen “*met een precair verblijfsstatuut*” als doelgroep; beide categorieën werden gegroepeerd onder de notie kinderen “*in precair verblijf*”.

We willen ook aangeven dat dit onderzoek relatief beperkt was in tijd en middelen. We pretenderen dus op geen enkele manier elk aspect van deze gevoelige problematiek te hebben behandeld. We weten dat er verschillende lokale initiatieven bestaan die dag na dag trachten het lot van deze kinderen te verbeteren, namelijk in termen van hun toegang tot grondrechten. Slechts een klein aantal hiervan hebben we in rekening kunnen brengen. Ook werden bepaalde keuzes gemaakt op het veld en wat betreft de steekproef van de geanalyseerde scholen of de ontmoette gezinnen. We willen ook benadrukken dat we, zoals bepaald door onze opdrachtgevers, onze doelgroep beperkt hebben tot de kinderen zonder wettig verblijfsstatuut (of in precair verblijf) die terug te vinden zijn op de schoolbanken. Dit neemt niet weg dat we er ons zeker van bewust zijn dat er ook kinderen uit deze doelgroep zijn die, om verschillende redenen, niet naar school gaan. Hun situatie beschrijven zou totaal verschillende onderzoeksmethoden vereist hebben die niet in onze beperkte mogelijkheden lagen. Omwille van de specificiteit van hun problematiek, hebben we er bovendien voor

gekozen om de Roma-kinderen niet op te nemen in onze doelgroep, ons ervan bewust dat een groot aantal onder hen ook “zonder wettig verblijfsstatuut” in België verblijven, maar met een heel bijzondere geschiedenis en dynamiek die onderzoeken op zich verdienen<sup>4</sup>. Doorheen het onderzoek is het echter onmogelijk gebleken om de (onderwijs)situatie van Roma-kinderen volledig te negeren daar ze werd aangehaald door verschillende respondenten. Wanneer onze respondenten ingaan op de situatie van deze kinderen hebben we het daarom opgenomen in onze rapportage. Bovendien waren twee van de gezinnen die we ontmoet hebben in de Franse Gemeenschap Roma-gezinnen. Ten slotte werden we in 2009 geconfronteerd met bijzondere fenomenen als bijvoorbeeld het verblijf van asielzoekers in hotels, waaronder gezinnen met kinderen die waarschijnlijk ook bijzondere obstakels ervaren in termen van hun scholarisatie. Onderzoek uitvoeren naar deze verschillende subgroepen zou de beschikbare middelen en methoden van het huidige onderzoek echter overschreden hebben.

### **3. Het recht op onderwijs voor kinderen zonder wettig verblijfsstatuut.**

Het recht op onderwijs is een fundamenteel mensenrecht dat verankerd is in het internationale recht. Het draagt bij tot de volledige ontplooiing van de menselijke persoonlijkheid en is van toepassing op eenieder, onafhankelijk van wettelijk statuut, zonder onderscheid (UN-CESCR, 1999). Op de Top van Lissabon in maart 2000, tekenden de Europese leiders een nieuwe strategie uit om van Europa de meest competitieve en dynamische kenniseconomie van de wereld te maken. Eén van de doelstellingen betrof het identificeren en promoten van *best practices* op het gebied van sociale bescherming en sociale insluiting (Lisbon European Council of March 23-24, 2000, Presidency Conclusion). In een gezamenlijk rapport van 2006 werd onder andere aangehaald dat “[a] strong focus [needs to be developed] on poverty among children and their families. The multiple exclusion faced by young people from ethnic minorities in poor neighbourhoods also needs increased attention. In this context, the fundamental role of education and training to break the intergenerational transmission of poverty should be highlighted” [COM(2006)62final].

Voor België is het recht op onderwijs vastgelegd in Artikel 24, par. 3 van de Grondwet en in wet op de leerplicht van 29 juni 1983. De federale overheid beschikt slechts over een beperkte bevoegdheid gezien de bijna volledige overheveling van deze materie naar het Gemeenschapsniveau in 1989. Niettemin draagt België als verdragspartij de eindverantwoordelijkheid voor de bescherming van (internationale) mensenrechten, met inbegrip van het recht op onderwijs (UN-CESCR, 2008). Verder heeft de federale overheid de bestrijding van kinderarmoede aangestipt als kernprioriteit in haar Nationale Actieplan sociale insluiting (NAPIncl., 2006-2008). Een belangrijk onderdeel is het garanderen van een effectieve en structurele scholarisering van risicogroepen, waaronder “kinderen zonder papieren”.

---

<sup>4</sup> In 2007 werd op initiatief van de Koning Boudewijnstichting een onderzoek uitgevoerd naar de scholing van Roma-kinderen in België vanuit het perspectief van de ouders zelf (Koning Boudewijnstichting, 2009). In ons literatuuronderzoek wordt deze studie verder besproken.



De effectieve implementatie van het recht op onderwijs in België is echter tot op heden slechts ten dele geslaagd (Dupriez e.a., 2008). Onderzoek heeft aangetoond dat er een alarmerende kloof bestaat tussen “allochtone” en “autochtone” jongeren. Bij de eerste groep is er in verhoogde mate sprake van onderwijsachterstand, vroegtijdige schoolverlaters en spijbelgedrag. Ongelijkheden zijn er op het niveau van de toeleiding, schoolcarrière en doorstroom (Duquet e.a., 2006; Hirtt, 2006; Mahieu, 2002; Opdenakker e.a., 2006). Het is dan ook maar te verwachten dat deze problematiek zich nog dringender voordoet ten aanzien van de groep kinderen zonder wettig verblijfsstatuut. In West-Europa, en België in het bijzonder, is er echter een tekort aan feitelijke en theoretische kennis over de schoolcarrière en het scholarisatieproces van kinderen zonder wettig verblijfsstatuut en de specifieke uitdagingen waarmee scholen worden geconfronteerd willen ze deze groep op een effectieve wijze bereiken en bedienen.

Het huidig onderzoeksproject tracht deze leemtes in de bestaande kennis op te vullen. Het heeft als doel het onderzoeken van de scholarisering van kinderen zonder wettig verblijfsstatuut in de Belgische samenleving ten einde een meer omvattend en gedetailleerd beeld ervan te verstrekken. We kozen ervoor het onderzoek te beperken tot het lager onderwijs, dit omwille van haalbaarheid en in het licht van recent onderzoek dat het belang van deze fase aantoont (Verhoeven e.a., 2007).

Het project werd uitgevoerd in 2008-2010. Ten einde de problematiek op nationale schaal te kunnen benaderen, bracht het project partners uit de Vlaamse en Franse Gemeenschap samen. Een multidisciplinair team van sociologen, antropologen, onderwijsdeskundigen en juristen werd samengesteld om de verschillende contexten te vatten. De onderzoeksgroep bestond uit het Centrum voor Migratie en Interculturele Studies van de Universiteit Antwerpen met Prof. Dr. Christiane Timmerman en Helene Marie-Lou De Clerck; le Groupe Interfacultaire de Recherche sur la Socialisation, l'Éducation et la Formation (GIRSEF) de l'Université Catholique de Louvain, met Prof. Dr. Marie Verhoeven en Estelle Carton de Wiart; de faculteit Rechten van de Universiteit Antwerpen met Prof. Dr. Wouter Vandenhole en Julie Ryngaert; en het Instituut voor Onderwijs en Informatiewetenschappen van de Universiteit Antwerpen met Prof. Dr. Paul Mahieu. Dit onderzoeksteam werd bijgestaan door een Begeleidingscomité<sup>5</sup>. Het onderzoek werd uitgevoerd 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.

---

<sup>5</sup> Loes Vandenbroucke (KULeuven, HIVA); Claire Kagan (Centre PMS de la Communauté française de Saint Gilles); Chris Deloof (Departement Onderwijs en Vorming, Afdeling instellingen en leerlingen basisonderwijs en DKO); Stéphane Aujean (Observatoire de l'enfant de la Commission communautaire française); Sophie Molinghen & Fabrizio Leiva-Ovalle (Cellule de Lutte contre la Pauvreté, SPF Sécurité Sociale); Tine Debosscher (Vlaams Minderheden Centrum); Perrine Humblet (Unité Politiques et services à l'enfance, Université Libre de Bruxelles); Koen Dewulf (Observatorium voor migraties); Veerle Stroobants (Steunpunt ter bestrijding van armoede, bestaansonzekerheid en sociale uitsluiting); Ilse Derluyn (UGent, Vakgroep Orthopedagogiek); Mieke Blancke (Pedagogische Begeleidingsdienst Gent); Nina Henkens (Beweging kinderen zonder papieren); Hilde Deputter (Beweging voor kinderen zonder papieren); Didier Vanderslycke (Kerkwerk Multicultureel Samenleven); Françoise De Boe (Steunpunt ter bestrijding van armoede, bestaansonzekerheid en sociale uitsluiting); Coralie Hublau (CIRE).

## 4. Onderzoeksvragen.

Volgende onderzoeksvragen liggen aan de basis van dit project:

- 1) Hoe ziet de bredere context van de (onderwijs)situatie van kinderen zonder wettig verblijfsstatuut eruit?
  - a. Welke is de juridisch-mensenrechtelijke context?
  - b. Welke literatuur is er?
  - c. Welke expertise is er?
- 2) Hoeveel kinderen uit de doelgroep worden in de lagere scholen opgevangen? Wat is het algemeen profiel van deze groep?
- 3) Welke bijzondere initiatieven ontplooiën scholen voor deze doelgroep en hoe verloopt de financiering ervan?
- 4) Welke zijn de obstakels en mogelijkheden die worden ervaren door schoolactoren, ouders en externe actoren (op niveau van toeleiding, opvolging en doorstroom in het onderwijs)?
- 5) Welke beleidsaanbevelingen kunnen we formuleren opdat de bevoegde overheden kunnen bijdragen tot het creëren van de voorwaarden voor een efficiëntere scholarisatie voor de kinderen uit de doelgroep?

## 5. Onderzoeksfasen en methodologie.

Deze onderzoeksvragen komen overeen met vijf onderzoeksdoelstellingen die telkens worden gekoppeld aan een specifieke methodologische fase.

De *voorbereidende fase* heeft als doel het in kaart brengen van de bredere context van de (onderwijs)situatie van kinderen zonder wettig verblijfsstatuut in België, inbegrepen de relevante literatuur, het juridisch-mensenrechtelijk kader en de aanwezige expertise. Deze doelstellingen worden gerealiseerd door middel van literatuuronderzoek, een juridisch-mensenrechtelijk onderzoek en interviews met sleutelfiguren.

De *kwantitatieve fase* heeft een dubbele doelstelling. Dit is vooreerst het maken van een schatting van het aantal kinderen zonder wettig verblijfsstatuut in het lager onderwijs en het opstellen van algemene profielen (o.a. leeftijd, land van herkomst, begeleidingssituatie, gender) van de doelgroep. Een tweede doelstelling is het in kaart brengen van de door de lagere scholen genomen bijzondere maatregelen ten aanzien van de doelgroep. Hiertoe trachten we de beschikbare en relevante administratieve databanken te verkennen en worden scholen middels een vragenlijst bevraagd.

De *kwalitatieve fase* heeft als doelstelling het duiden van de wijze waarop de scholarisatie van de doelgroep verloopt in het lager onderwijs, met in het bijzonder aandacht voor de moeilijkheden en mogelijkheden (goede praktijkvoorbeelden) zoals ervaren door schoolpersoneel, de gezinnen van de doelgroep en terreinactoren. Gedurende deze fase wordt het perspectief van de betrokkenen in kaart gebracht middels kwalitatieve onderzoeksmethoden. Het perspectief van de scholen werd bestudeerd aan de hand van *case*

*studies*, en het perspectief van de ouders van de doelgroep en de externe actoren werd bestudeerd middels diepgaande semi-gestructureerde gesprekken

Tot slot is er de *integratiefase* die als doel heeft het identificeren van de voorwaarden voor een efficiëntere scholarisatie van kinderen zonder wettig verblijfsstatuut, het formuleren van beleidsaanbevelingen en bijdragen tot het wetenschappelijk onderzoek rond deze thematiek.

## **6. Het onderzoeksrapport.**

Het voorliggend onderzoeksrapport is opgesteld volgens de vijf onderzoeksfasen. Het eerste hoofdstuk wordt besteed aan de eerste deelfase van het voorbereidend onderzoeksluik. Hierin beschrijven we de resultaten van de studie die werd uitgevoerd naar de beschikbare literatuur over het onderzoeksonderwerp in de Vlaamse en de Franse Gemeenschap.

Het juridisch-mensenrechtelijk onderzoek vormt het tweede hoofdstuk. Het recht op onderwijs wordt er onderzocht als internationaalrechtelijk erkend mensenrecht en recht van kinderen, zoals dat toekomt aan “documentloze kinderen” in België.

Het derde hoofdstuk beschrijft het verloop van het kwantitatief onderzoek naar de aanwezigheid en het profiel van kinderen zonder wettig verblijfsstatuut in de lagere scholen. Er worden enkele beschrijvende resultaten gegeven van de obstakels voor de scholarisatie van de doelgroep zoals ervaren door een aantal lagere scholen in Vlaanderen als ook van de door hen genomen initiatieven. We willen al aangeven dat we dit onderzoeksluik niet volledig hebben kunnen uitvoeren om redenen van toegang tot databestanden en tot het terrein.

De resultaten van het kwalitatief onderzoek komen aan bod in het vierde hoofdstuk. Ten eerste gaan we per Gemeenschap in op het perspectief van de schoolactoren uit 7 scholen. Het basismateriaal van dit deel bestaat uit de *case studies*, opgenomen in de bijlage van dit rapport, en samengevat in een “transversaal” hoofdstuk per Gemeenschap. Daarna bespreken we de perspectieven van de geïnterviewde sleutelfiguren die we ontmoet hebben doorheen het hele onderzoek (namelijk gedurende de voorbereidende fase en de kwalitatieve fase). We besluiten dit hoofdstuk met een – bondige maar toch relevante en informatierijke – weergave van de perspectieven van de ontmoette ouders van de kinderen uit de doelgroep in de verschillende Gemeenschappen.

In het laatste hoofdstuk brengen we de resultaten van de verschillende onderzoeksfasen samen in afsluitende conclusies en pedagogische en beleidsaanbevelingen.

Hoewel de meeste aandacht in ons onderzoeksproject naar de drempels in de scholarisatie van kinderen zonder wettig verblijfsstatuut gaat, willen we reeds benadrukken dat we doorheen ons onderzoek ook getuige zijn geweest van verschillende positieve ervaringen die getuigen van de capaciteit van lokale actoren (schoolteams, individuele personen, netwerken, verschillende organisaties) om dag na dag nieuwe antwoorden te vinden op nieuwe vragen. Het verhaal van gezinnen en kinderen zonder wettig verblijfsstatuut leest dus niet enkel als een armzalig verhaal van enkel problemen en moeilijkheden.

We willen deze inleiding afsluiten met het wijzen op de bijdrage en de beperkingen van ons onderzoek. Ons onderzoeksonderwerp is grotendeels onontgonnen terrein. Bovendien zijn de verschillende door ons onderzochte domeinen bijzonder complex gebleken tijdens de bestudering ervan. Geconfronteerd met de verschillende “onderdelen” van ons onderzoeksonderwerp, konden we er enkel de complexiteit van vaststellen. Gegeven de beperkte tijdsduur van het project was het daarom niet mogelijk om het geheel van de verschillende dimensies van de vraagstelling diepgaander te onderzoeken. Ondanks het daarom voornamelijk exploratief karakter van dit onderzoek heeft onze onderzoeksgroep erop toegezien een nauwkeurige onderzoeksmethodologie te hanteren en het woord te geven aan verschillende terreinactoren. Ten slotte menen we een redelijk volledig *state-of-the-art* te hebben opgemaakt aan de hand van de geformuleerde beschrijvende onderzoeksdoelstellingen. Uiteindelijk zal verder en langdurig onderzoek zeker vereist zijn wil men bepaalde deelaspecten, contexten en causale mechanismen ten gronde uitdiepen. We menen te kunnen stellen dat dit onderzoeksrapport, dankzij zijn multidisciplinaire en multidimensionale verankering, voldoende garanties biedt om tot een eerste, omvattend en genuanceerd beeld te komen van de scholarisatie van kinderen in precair verblijf (zonder wettig verblijfsstatuut of met een precair verblijfsstatuut) in het lager onderwijs in België.

Gezien de nationale context van dit onderzoeksproject werden twee versies geschreven van voorliggend onderzoeksrapport, een Nederlandstalige en een Franstalige. In deze Nederlandstalige versie werden de onderzoeksluiken uitgevoerd in de Franse Gemeenschap en Duitstalige Gemeenschap (waar het veldwerk in het Frans werd uitgevoerd) in het Frans gerapporteerd om de authenticiteit en de getrouwheid van de resultaten zoveel mogelijk te bewaren.

## II. EEN WETENSCHAPPELIJKE STAND VAN ZAKEN

Om een algemeen overzicht te krijgen van de (onderwijs)situatie van kinderen zonder wettig verblijfsstatuut werd een studie uitgevoerd naar de beschikbare wetenschappelijke literatuur over dit onderwerp zowel in de Vlaamse Gemeenschap als in de Franse Gemeenschap. We willen benadrukken dat deze fase van het onderzoek bij de start van het onderzoeksproject werd uitgevoerd, waardoor het mogelijk is dat recentere referenties niet zijn opgenomen in dit literatuuroverzicht. Hieronder worden per Gemeenschap de resultaten van deze studie gerapporteerd.

### 1. Literatuurstudie in de Vlaamse Gemeenschap.

#### 1.1. Onderzoek naar kinderen zonder wettig verblijfsstatuut.

Literatuur over kinderen zonder wettig verblijfsstatuut is schaars; dit desondanks het stijgend aantal veldstudies gericht op bepaalde subgroepen van mensen zonder wettig verblijfsstatuut in het buitenland als in België.

Zowel internationaal (Briggs, 1984; Chavez, 1992; Chiswick, 1984; Cornelius, 1982) als Europees (Engbersen, 1995), met inbegrip van België (Leman, 1994, 1995, 1997; Van Broeck, 1994; Adam e.a., 2002; Grzymala-Kazłowska, 2005; Paspalanova, 2006; Devillé, 2006 ) is er sinds het einde van de jaren '70, begin jaren '80 een toenemende academische aandacht voor mensen zonder wettig verblijfsstatuut vanuit verschillende disciplines zowel economisch, politiek, sociologisch, antropologisch als demografisch. Voor de specifieke situatie van de kinderen van deze personen zonder wettig verblijfsstatuut blijkt er echter weinig aandacht te zijn vanuit academische hoek (Timmerman e.a., 2009).

Het is slechts recent dat er in België vanuit de academische wereld aandacht is voor deze groep kinderen. Twee factoren zouden hiertoe hebben bijgedragen, namelijk een gestage toename van het aantal minderjarige vreemdelingen en binnen deze groep een toename van het aantal niet begeleide minderjarigen. De aanhoudende toename van het aantal minderjarige vreemdelingen in België moet gekaderd worden binnen enerzijds de ruimere toename van het aantal immigranten en anderzijds de verschuiving van een arbeidsmigratie van bepaalde duur van voornamelijk mannelijke volwassenen, naar een migratie door gezinshereniging van vrouwelijke volwassenen en minderjarigen. Onder deze minderjarigen bevinden zich sinds de jaren '90 steeds meer kinderen en jongeren die niet vergezeld zijn van hun ouder(s) of een wettelijke voogd (Timmerman e.a., 2009).

Ondanks deze stijgende aandacht voor minderjarige vreemdelingen bestaan er nog steeds leemtes in de theoretische kennis over de situatie van kinderen zonder wettig verblijfsstatuut.

We stellen vast dat de meeste aandacht voor kinderen zonder wettig verblijfsstatuut uitgaat naar hun psychosociaal welzijn en de voor hun opvang en hulpverlening bestaande mogelijkheden (Timmerman e.a., 2009; Plysier, 2003; Derluyn e.a., 2005; Derluyn, 2005; Brosens, 2004; Haene e.a., 2005; Child Focus, 2004; Cloet, 2007; Kinderrechtencommissariaat, 2007; Koning Boudewijnstichting, 2003), hun rechten en de knelpunten bij de uitoefening ervan (Kinderrechtencommissariaat, 2007; Timmerman e.a., 2009; Vlaams Minderhedencentrum, 2009; Kinderrechtencoalitie Vlaanderen, 2009) en naar bepaalde subgroepen onder hen (Derluyn, 2005; Derluyn e.a., 2005; Unicef, 2003; Koning Boudewijnstichting, 2003, 2009; Child Focus, 2003, 2004, 2007; Fedasil & Child Focus, 2005; Cloet, 2007).

Studies naar het psychosociaal welzijn van kinderen zonder wettig verblijfsstatuut wijzen over het algemeen op de bijzondere kwetsbaarheid van de doelgroep. Minderjarigen die al dan niet gedwongen moeten migreren zijn kwetsbaar op 2 manieren. Ten eerste gaat de migratie zelf uit het land van herkomst gepaard met traumatische ervaringen en verlies. Ten tweede komen ze aan in een voor hen vreemd land waar ze hun weg moeten vinden. Dit alles kan hun ontwikkeling ondermijnen. Eens in het gastland zouden bovendien de onzekere verblijfsstatus en de vaak precare leefomstandigheden van de gezinnen (in termen van huisvesting, arbeid en toegang tot de gezondheidszorg) een impact hebben op het psychosociaal welbevinden van deze kinderen (Timmerman e.a., 2009). Het verblijfsstatuut heeft immers niet enkel op volwassenen een belangrijke impact op hun psychische en psychosomatische gezondheid. Ook bij de kinderen kan dit doorwerken op hun gezondheid. Studies identificeerden bij deze kinderen de angst op ontdekking en repatriëring (Moris, 2007), stress, onzekerheid en gebrek aan stabiliteit en toekomstperspectieven door hun precair verblijf (Kinderrechtencommissariaat, 2007) alsook psychosomatische klachten zoals nachtmerries, slaapwandelen, inslaapproblemen, hoofdpijn, suïcidale neigingen, verlate zindelijkheid, vergeetachtigheid en concentratiestoornissen (Moris, 2007).

Toch blijken verschillende studies naar het psychosociaal welbevinden van kinderen en jongeren zonder wettig verblijfsstatuut het erover eens te zijn dat ondanks hun precare leefomstandigheden en de mogelijke impact van hun verblijfsstatuut op hun psychische en psychosomatische gezondheid, zij een grote mate van veerkracht vertonen om weerstand te bieden aan de stressvolle gebeurtenissen die ze ervaren (Derluyn, 2005; Timmerman e.a., 2009). De mate waarin ze steun krijgen van hun ouders, *peers*, en de school zouden hierin een belangrijke rol spelen. (Timmerman e.a., 2009; Moris, 2007).

Andere studies focussen eerder op de rechten van kinderen zonder wettig verblijfsstatuut en de knelpunten die ze ervaren bij de uitoefening ervan. In hun studie naar de feitelijke en de juridische toestand van "*kinderen zonder papieren*" toetsen Timmerman e.a., (2009) de vrijheidsberoving van minderjarige vreemdelingen in toepassing van de verblijfwetgeving aan het kinderrechtelijk en mensenrechtelijk kader en formuleren een aantal voorstellen om aan de geïdentificeerde pijnpunten te remediëren. Het Kinderrechtencommissariaat ging in het dossier Heen en retour, kinderrechten op de vlucht (2007, 47-48) na hoe het juridisch kader voor "*kinderen op de vlucht*" in elkaar zit en in welke mate hun rechten worden gerespecteerd. Het Kinderrechtencommissariaat stelt o.a. vast dat voor kinderen met ouders het Internationaal Verdrag voor de Rechten van het Kind op dit ogenblik onvoldoende doorwerkt in het Belgische asielbeleid.

De focus van studies naar kinderen zonder wettig verblijfsstatuut ligt ook vaak op de situatie van bepaalde groepen onder hen, namelijk de niet-begeleide minderjarige (vreemdelingen) (Derluyn, 2005; Derluyn e.a., 2005; Unicef, 2003; Koning Boudewijnstichting, 2003; Child Focus, 2003, 2004, 2007; Fedasil & Child Focus, 2005; Cloet, 2007) en Roma-kinderen (Koning Boudewijnstichting, 2009).

Hoewel beperkt, stellen we vast dat een aantal studies ook aandacht hebben voor de ervaringen van de kinderen zelf. Het Kinderrechtencommissariaat trachtte in het eerder genoemd dossier “de realiteit van deze kinderen te beschrijven” vanuit de ervaringen en beleving van de kinderen. Voor deze getuigenissen baseert het Kinderrechtencommissariaat zich o.a. op de eigen gesprekken met kinderen en ouders in de gesloten centra, studies van Unicef (2003), Derluyn (2005), Demyttenaere e.a., (2005) en Fedasil & Child Focus (2005) die in hun respectievelijke onderzoeken eveneens de kinderen en jongeren zelf aan het woord laten. Het Kinderrechtencommissariaat stelt vast dat er in de getuigenissen van “*kinderen in precair verblijf*” meestal één rode draad terug te vinden is. Deze jongeren en kinderen zouden namelijk de onzekerheid, het gebrek aan toekomst of bestaanszekerheid en hun traumatische ervaringen als het meest ondraaglijk ervaren (Kinderrechtencommissariaat, 2007, p.14). Ook stelt het Kinderrechtencommissariaat de invloed vast van de ervaringen van de ouders op hoe kinderen en jongeren hun situatie beleven. Uit angst voor de reactie van de eigen kinderen verzwijgen sommige ouders de reële situatie, terwijl andere ouders alle informatie en (angst)gevoelens met hun kinderen delen. In dit laatste geval getuigen sommige kinderen van situaties van parentificatie waarbij ze bijvoorbeeld als tolk moeten optreden voor hun ouders of uit schrik voor nog meer verdriet bij hun ouders hun gevoelens voor zich houden. Hoewel sommige ouders de ware toedracht van hun situatie proberen te verzwijgen voor hun kinderen, zouden de meeste kinderen wel degelijk op de hoogte zijn van hun verblijfssituatie. Ze worden er voortdurend mee geconfronteerd, het is van invloed op hun (woon-, onderwijs-, vrijetijds-)kansen, de relaties die ze onderhouden met hun omgeving en hun zelfbeeld (Kinderrechtencommissariaat, 2007, 43-45).

## **1.2. Onderzoek naar de schoolsituatie van kinderen zonder wettig verblijfsstatuut.**

Literatuur over kinderen zonder wettig verblijfsstatuut is schaars; des te schaarser is de literatuur rond de schoolsituatie van deze kinderen. Vaak wordt de schoolsituatie van kinderen zonder wettig verblijfsstatuut behandeld in studies die focussen op andere aspecten van hun situatie.

In een recent onderzoek naar de feitelijke en juridische toestand van “*kinderen zonder papieren*” wordt de huidige kennis over het welbevinden van deze kinderen in kaart gebracht (Timmerman e.a., 2009). Hierbij stellen de onderzoekers vast hoe de impact van de onzekere verblijfsstatus op het psychosociaal welbevinden van “jongeren zonder papieren” ook kan doorspelen op hun scholarisatie. De preciaire huisvestingssituatie kan namelijk met zich meebrengen dat deze jongeren zich uit zelfbescherming niet hechten aan hun omgeving waaronder de school en dat ze geen rustige plaats hebben om te studeren. De onzekere verblijfssituatie kan ook psychische klachten als vergeetachtigheid en concentratiestoornissen bij deze minderjarigen genereren en deze kunnen een hindernis vormen voor hun scholarisatie. Maar de scholarisatie hoeft niet noodzakelijk enkel een

verhaal van problemen en obstakels te zijn. Minderjarige vreemdelingen kunnen zich dankzij de steun van verschillende bronnen staande houden in hun moeilijke situatie. De school is er een van. De school zou op verschillende manieren een belangrijke rol spelen in het leven van deze kinderen en jongeren. Er wordt gewezen op het normaliserend effect van de school. Dagelijkse problemen kunnen even vergeten worden en de voorwaarden voor de ontwikkeling van kinderen zoals regelmaat, structuur, rust, veiligheid en oriëntatie op de toekomst zijn aanwezig. Naar school gaan zou ook bijdragen tot een vlottere integratie in het gastland daar kinderen er de taal van het gastland leren en via de school sneller de weg naar de hulpverlening vinden. Ondanks deze belangrijke rol die de school speelt in het leven van minderjarige vreemdelingen, blijkt het schoollopen in het gastland niet altijd evident te zijn. Een aantal aspecten van het onderwijs zijn namelijk niet even verzoenbaar met de realiteit van hun verblijfsstatuut. Er wordt in dit verband gewezen op de gelijkheidsfilosofie van het onderwijs die haaks staat op de discriminatie die de jongeren in hun dagelijks leven ervaren vanuit hun statuut en op de lange termijnvisie van het onderwijs die botst met de korte termijn visie die het leven zonder vast verblijfsstatuut met zich meebrengt.

In een onderzoek naar de situatie van *“illegale immigranten”* in België wordt getracht te achterhalen welke steun deze doelgroep ontvangt vanuit de (hulpverlening)instanties en welke problemen ze hier eventueel bij ervaren (Meeteren e.a., 2007). De onderzoekers besteden hierbij eveneens aandacht aan het onderwijs aan de kinderen van deze irreguliere immigranten als maatschappelijke voorziening in Vlaanderen en Brussel. Aan de hand van gesprekken met veldactoren stellen ze vast dat het onderwijs aan *“minderjarigen zonder geldige verblijfsdocumenten”* goed georganiseerd is in de zin dat de meeste onder hen zonder al te veel problemen naar school kunnen en dat veel van de problemen die hier vroeger mee gemoeid gingen nu verholpen zijn. Vanuit de ervaring van de veldactoren zouden de meeste *“kinderen zonder geldige verblijfsdocumenten”* graag naar school gaan en de meeste ouders zouden dit ook stimuleren. De veldactoren identificeren echter nog een aantal pijnpunten in het onderwijs aan deze doelgroep. Zo stellen ze dat hoewel het recht op onderwijs aan *“kinderen van irreguliere immigranten”* gegarandeerd lijkt, doen zich met deze kinderen vaak een aantal extra problemen voor waar scholen niet altijd op toegerust zijn. Meestal betreft het problemen waarvoor scholen financieel moeten bijspringen zoals medische kosten. Scholen die een groot aantal irreguliere leerlingen hebben, doen daarom vaak beroep op een eigen noodfonds en de solidariteit van leerkrachten en ouders. Scholen geven echter aan dat ze dit niet zien als hun taak, maar ze hier wel toe genoodzaakt zijn omdat niemand anders het doet. Een ander pijnpunt dat aangehaald wordt is de leerplicht. Zo zouden sommige ouders hun kinderen niet naar school sturen. Hierbij worden vooral Roma-ouders genoemd. Actoren uit hulpverleninginstanties geven echter aan hier tegenover machteloos te staan omdat ze deze ouders moeilijk kunnen verplichten hun kinderen naar school te sturen. Hoewel ook van toepassing om *“kinderen van irreguliere immigranten”*, blijkt de leerplicht in de praktijk dus moeilijk afdwingbaar voor deze kinderen. De veldactoren wijzen ten slotte ook op de moeilijkheden voor jongeren voor wie het recht op onderwijs vervalt eens ze 18 jaar worden om hogere studies te volgen of om werk te vinden (Meeteren e.a., 2007, 74-80).

In hun dossier naar de positie en beleving van *“vluchtelingenkinderen”* besteedt het Kinderrechtencommissariaat ook een hoofdstuk aan hun recht op onderwijs, de organisatie ervan in Vlaanderen en de schoolervaringen van de kinderen zelf (Kinderrechtencommissariaat, 2007, 67-78). Inzake het recht op onderwijs stelt het



Kinderrechtencommissariaat dat dit recht in België relatief goed geregeld is in de zin dat kinderen ongeacht hun verblijfsstatuut er toegang tot hebben. Toch zouden niet alle "*kinderen zonder papieren*" effectief gebruik maken van dit recht omwille van de voortdurende dreiging tot uitzetting. Wat betreft de schoolervaringen van deze kinderen stelt het Kinderrechtencommissariaat dat zowel voor de kinderen als voor de ouders de school een groot houvast is. Voor de kinderen biedt de school veiligheid, voorspelbaarheid, stabiliteit, plezier en ontspanning. Voor de ouders biedt de school vertrouwen. De kinderen getuigen echter ook van minder positieve ervaringen. Het Kinderrechtencommissariaat stelt dat het recht op onderwijs voor "*illegale kinderen*" immers geen continue evidentie is door de voortdurende dreiging van uitzetting, het gebrek aan middelen en andere precare leefomstandigheden van de gezinnen. Door de zoektocht naar middelen, het veelvuldig verhuizen of de angst om opgepakt te worden, komt de scholarisatie van de kinderen dan niet op de eerste plaats.

Weinig studies echter hebben de scholarisatie van kinderen zonder wettig verblijfsstatuut als onderzoeksthema.

Bafekr (1999) voerde een onderzoek uit bij twee groepen "*undocumented immigrants*" (Poolse "*illegale*" migranten en Oost-Europese Roma) naar hun opvoedingsattitudes en -praktijken en de rol van onderwijs in de opvoeding van hun kinderen. De onderzoeker komt tot de conclusie dat eerder dan de "*illegale*" verblijfsstatus, het de waargenomen institutionele waarde van de school als een instrument van opvoeding binnen hun cultuur is die de keuze van de ouders beïnvloedt om hun kinderen naar school te sturen in België. De onderwijssituatie van kinderen van Poolse "*illegalen*" en kinderen van Roma verschilt en de verschillen kunnen teruggebracht worden tot de sociale betekenis die binnen hun cultuur aan het onderwijs wordt toegekend. Terwijl Poolse ouders die in België verblijven eerder positief staan t.a.v. het onderwijs aan hun kinderen, verloopt de scholarisatie van Roma-kinderen problematischer. Deze verschillen zijn eerder cultureel en niet sociaal van aard. Om de scholarisatie van "*documentloze kinderen*" in België te begrijpen moet men volgens de onderzoeker daarom aandacht hebben voor culturele betekenissen en praktijken in het land van herkomst en gastland.

Pannecoucke (2008) onderzocht het recht op onderwijs voor "*kinderen en jongeren zonder (de juiste) papieren*". Het onderzoek belicht de geldende verdragen en nationale wetten, de afbakening van de doelgroep, de cijfergegevens en de geldende praktijk. Op basis van de bevindingen formuleert het onderzoek een aantal aanbevelingen. Het recht op onderwijs naar de praktijk vertalen voor "*minderjarigen zonder wettig verblijf*" verloopt niet altijd probleemloos. De studie identificeert op drie niveaus een aantal obstakels die de deelname van deze kinderen en jongeren aan het onderwijs bemoeilijken. Op niveau van de toeleiding naar het onderwijs zou er sprake zijn van een aantal drempels die zowel toe te schrijven zijn aan de verblijfsituatie als aan algemenere, sociale problemen. De aan de specifieke verblijfsituatie toe te schrijven angst om uitgewezen te worden en de onzekere toekomst zouden een eerste drempel vormen voor een optimale toeleiding van de doelgroep naar de scholen. Deze onzekere toekomst en de "*overlevingsprioriteit*" zouden daarnaast ook een korte termijn denken in de hand werken, wat botst met het lange termijn perspectief van het onderwijs. Een volgende drempel voor de toeleiding naar het onderwijs zou toe te schrijven zijn aan de schoolgeschiedenis. Negatieve schoolervaringen zouden namelijk leiden tot

schoolse achterstand en weinig geloof in het onderwijs en zo de drempel naar de school vergroten. Ten slotte worden een aantal drempels voor een optimale toeleiding naar het onderwijs toegeschreven aan culturele elementen zoals de onderwijs traditie in het land van herkomst. Eens de weg naar de school gevonden is, zouden ook op het niveau van het volgen van onderwijs een aantal moeilijkheden zijn. Men stelt vast dat het vooral elementen zijn die gekoppeld aan de precare leefomstandigheden van de gezinnen voor heel wat drempels zorgen. Hierbij zou het voornamelijk de onzekere financiële situatie gekoppeld aan de precare verblijfssituatie zijn die voor een aantal problemen zorgt zoals het niet kunnen betalen van schoolrekeningen, de ongunstige woonsituatie en de medische problemen. Deze problemen beïnvloeden op hun beurt het volgen van onderwijs door de kinderen. Kinderen komen ongewassen en zonder ontbijt naar school, ze brengen vaak een aantal welzijns- en medische problemen met zich mee naar school, ze kunnen niet mee op schoolreis of zwemles. In het klaslokaal kunnen problemen optreden gerelateerd aan de diversiteit binnen de groep kinderen en jongeren zonder wettig verblijfsstatuut, de moeizame communicatie door de taalbarrière en het gebrek aan aangepaste onderwijsmethodieken voor deze groep. Ten slotte kan ook de doorstroming van de doelgroep belemmerd worden en toekomstmogelijkheden worden beperkt. Leerlingen zonder wettig verblijfsstatuut zouden meestal terecht komen in B-klassen of het beroepsonderwijs. In het onderzoek wordt benadrukt dat al deze problemen op niveau van toeleiding, schoollopen en doorstroming, vaak het schoolse niveau overstijgen en een complex geheel vormen.

Drempels zowel “voor de schoolpoort als binnen de schoolpoort” zouden veroorzaakt worden door de complexe wetgeving en de daaruit voortvloeiende beperkte toegankelijkheid van de basisrechten voor gezinnen zonder wettig verblijfsstatuut (Pannecoucke, 2008, p. 202). Toch trachten scholen en organisaties deze problemen aan te pakken. Hoewel “minderjarigen zonder de juiste papieren” wettelijk niet in ons land mogen verblijven, komen ze immers wel in scholen terecht. Het onderzoek belicht een aantal initiatieven en organisaties die dit deel van de realiteit niet negeren en trachten naar oplossingen te zoeken om de scholarisatie van deze doelgroep te optimaliseren. Deze praktijkvoorbeelden betreffen o.a. het uitwisselen van informatie en ervaringen; scholen die een aantal schoolkosten voor de gezinnen op zich nemen door o.a. beroep te doen op de voorzieningen die ook gebruikt worden voor kinderen uit andere onvermogen gezinnen en door tussenkomst van vrijwilligersorganisaties; onthaalbureaus die vele inspanningen doen om de doelgroep toe te leiden naar het onderwijs; ondersteuning die geboden wordt aan de gezinnen om tegemoet te komen aan de concrete behoeften; structurele netwerken die uitgebouwd worden met relevante diensten; en het inschakelen van brugfiguren die trachten een brug te vormen tussen de school, ouders en leerlingen door bijvoorbeeld laagdrempelige contacten te leggen met de gezinnen via o.a. huisbezoeken.

Op initiatief van de Koning Boudewijnstichting werd in 2007 een onderzoek uitgevoerd naar de scholing van Roma-kinderen in België vanuit het perspectief van de ouders zelf (Koning Boudewijnstichting, 2009). De meningen van 45 Roma-ouders ten opzichte van het schoolbezoek van hun kinderen in België werden hierin verzameld. De situatie van Roma-kinderen blijkt immers een complexe problematiek te zijn. De Roma uit Centraal- en Oost-Europa, die nog niet zo lang geïmmigreerd zijn, zouden een moeilijke relatie onderhouden met het schoolsysteem. Er wordt echter slechts zelden naar de Roma zelf geluisterd om deze relatie te begrijpen. Met deze studie wil de Stichting daarom aan Roma-ouders de kans

geven om uit te leggen wat zij denken over het schoolbezoek van hun eigen kinderen, vanuit hun moeilijkheden met onze leefwereld en hun visie op de wereld in het algemeen. Uit deze gesprekken met de ouders stelden de onderzoekers o.a. vast dat in de praktijk de Roma terughoudend blijken te staan tegenover schoolbezoek. Die afstandelijkheid zou te wijten zijn aan een kluwen van socio-economische factoren, ervaringen met discriminatie in de landen van herkomst en een culturele logica die voorrang geeft aan andere aspecten. De voordelen van schoolbezoek blijven in de ogen van de Roma weinig overtuigend wanneer het aankomt op het belang van de collectieve lottbestemming op zich die uitstijgt boven de individuele school- en beroepstrajecten; hun overlevingsstrategie; en het succesvol zijn op het vlak van het familieprestige en niet op het vlak van verworven schoolse kennis (Koning Boudewijnstichting, 2009, 85-86).

### **1.3. Een verscheidenheid aan termen en een kwalitatief begrip.**

In de bestudeerde literatuur over de (school)situatie van kinderen zonder wettig verblijfsstatuut stellen we vast dat er geen eenduidige definitie is van deze doelgroep. Er worden eerder verschillende termen gebruikt als *“kinderen en jongeren zonder (de juiste) papieren”*, *“minderjarigen zonder wettig verblijf”*, *“documentloze kinderen”*, *“vluchtelingenkinderen”*, *“illegale immigranten”*, *“minderjarigen zonder geldige verblijfsdocumenten”* of *“kinderen in precair verblijf”*.

We stellen verder ook vast dat deze studies naar de (school)situatie van kinderen zonder wettig verblijfsstatuut over het algemeen trachten te komen tot een kwalitatief begrip van het fenomeen. De studies zijn vaak louter beschrijvend van aard met kwalitatieve onderzoeksmethoden als focusgroepen en open interviews. Een kwantitatief begrip van het fenomeen ontbreekt echter. Er zijn geen betrouwbare data voor handen aangaande het aantal en de samenstelling van de kinderen zonder wettig verblijfsstatuut. Volgens Devillé (2008) is dit gedeeltelijk te verklaren door het gegeven dat men voor het bestuderen van deze onderzoekspopulatie aangewezen is op kwalitatief onderzoek dat per definitie noch sluitende causale verbanden, noch de intensiteit en omvang van de onderzoeksresultaten kan aantonen.

### **1.4. Niet enkel een amalgaam van problemen en obstakels.**

Een algemene conclusie die we kunnen trekken uit de literatuurstudie is dat hoewel het recht op onderwijs voor kinderen zonder wettig verblijfsstatuut in België gegarandeerd is, de effectieve uitoefening van dit recht in de praktijk echter problematisch blijkt. De studies die voor handen zijn, wijzen op een amalgaam van problemen en obstakels. Deze zijn terug te vinden zowel op het niveau van de toeleiding naar het onderwijs, het volgen van onderwijs als de doorstroming. Kinderen zonder wettig verblijfsstatuut krijgen moeilijker toegang tot het onderwijssysteem wegens individuele, sociale, culturele en institutionele drempels. Hun schoollopen wordt bemoeilijkt door hun preciaire leefomstandigheden waarbij de financiële moeilijkheden vaak het zwaarst doorwegen. Hierdoor moeten scholen vaak financieel bijspringen voor o.a. schoolmateriaal, bijkomende sport- en cultuuractiviteiten en medische kosten. Verder zijn er leermoeilijkheden en zijn toekomstperspectieven vaak beperkt. Deze

situatie wordt verder bemoeilijkt doordat hun gezin vaak geïsoleerd is van de *mainstream* samenleving, ouders het moeilijk hebben om gepast werk en huisvesting te vinden alsook problemen hebben om toegang te krijgen tot adequate financiële, juridische, medische en psychosociale bijstand. Wat betreft de doorstroming kunnen de beperkte toekomstperspectieven een obstakel vormen in de verdere scholarisatie van kinderen zonder wettig verblijfsstatuut. De lange termijnvisie eigen aan het onderwijs kan botsen met hun onzekere verblijfsituatie. Veldactoren wijzen ook op de moeilijkheden om deze kinderen vanaf een bepaalde leeftijd te motiveren naar school te gaan gezien de moeilijkheden die deze jongeren ervaren om hogere studies aan te vatten of werk te vinden. De Roma-kinderen zouden bovendien een aantal specifieke problemen ondervinden.

De scholarisatie van kinderen zonder wettig verblijfsstatuut is echter niet enkel gekenmerkt door problemen en obstakels. Studies wijzen namelijk ook op een aantal positieve aspecten. In de praktijk worden er verschillende initiatieven genomen om de aangehaalde drempels te overbruggen. Scholen die veel te maken hebben met deze kinderen proberen namelijk vaak zelf oplossingen te vinden voor de problemen die hun leerlingen ondervinden. Dit kan gaan van het oprichten van een noodfonds tot het uitdelen van schoolmateriaal aan de kinderen wiens ouders het niet kunnen betalen. Er wordt in deze scholen vaak een beroep gedaan op de solidariteit van leerkrachten en ouders om kinderen te kunnen helpen waarvan de ouders in financiële nood zitten. Uit de literatuurstudie is ook de belangrijke plaats gebleken die de school inneemt in het leven van kinderen zonder wettig verblijfsstatuut. De school kan voor deze kinderen niet enkel een normaliserend effect hebben, maar bovendien ook voor hen een rol spelen in het verwerven van een gevoel van eigenwaarde en veiligheid, in het streven naar een betere toekomst en in de integratie in het gastland.

Om scholen hierin te ondersteunen verschenen er recent twee publicaties. In september 2009 publiceerde het Vlaams Minderhedencentrum het infodossier "Leerlingen zonder wettig verblijf". Hierin bieden ze een juridisch antwoord op de 14 meest voorkomende vragen van onderwijsactoren over deze doelgroep. Aan de hand van informatiefiches wordt een antwoord geformuleerd op de vragen 1) Wie is leerling zonder wettig verblijf?; 2) Heeft een kind of jongere zonder wettig verblijf recht op onderwijs?; 3) Geldt de leerplicht voor een kind of jongere zonder wettig verblijf?; 4) Heeft een leerling zonder wettig verblijf recht op onthaalonderwijs?; 5) Kan een leerling zonder wettig verblijf zijn buitenlandse studiebewijzen gelijkwaardig laten verklaren?; 6) Heeft een leerling zonder wettig verblijf recht op een school- of studietoelage? Heeft een leerling zonder wettig verblijf recht op een jaarlijkse leeftijdsbijslag?; 7) Heeft een leerling zonder wettig verblijf recht op een diploma?; 8) Kan een leerling zonder wettig verblijf een verblijfsstatuut krijgen doordat hij onderwijs volgt?; 9) Kan een leerling zonder wettig verblijf tijdens het schooljaar uitgewezen worden?; 10) Mag een leerling zonder wettig verblijf opgepakt worden in de school in het kader van een uitwijzing?; 11) Mag een leerling zonder wettig verblijf stage lopen?; 12) Mag een leerling zonder wettig verblijf deeltijds leren en werken?; 13) Mag een leerling zonder wettig verblijf mee op schoolreis naar het buitenland?; 14) Is een leerling zonder wettig verblijf verzekerd door de schoolverzekering?. De Beweging voor Kinderen zonder Papieren en het Antwerps Minderhedencentrum brachten een educatief pakket uit, "Het geheim van Youssef, over *kinderen zonder papieren* en over hoe het is om illegaal in België te leven". Het pakket is bedoeld voor de derde graad van het lager onderwijs en bestaat uit een stripverhaal en een educatief pakket met lesmateriaal waarmee scholen aan de slag kunnen gaan over

vier thema's: 1) Waarom migreren mensen?; 2) Wat betekenen die 'papieren' nu juist?; 3) Wat wil het concreet zeggen om zonder papieren in België te moeten leven?; 4) En waarom komen zo veel mensen zonder papieren in de armoede terecht?.

Met deze publicaties trachten ook veldactoren bij te dragen tot meer de kennis over de (school)situatie van kinderen zonder wettig verblijfsstatuut.

### **1.5. Enkele aanbevelingen.**

In de beschikbare literatuur over de scholarisatie van kinderen zonder wettig verblijfsstatuut identificeerden we een aantal aanbevelingen die worden aangereikt om de aangehaalde obstakels en problemen te overbruggen. Ten aanzien van de problemen die scholen ervaren hebben deze aanbevelingen o.a. betrekking op de samenwerking op verschillende domeinen opdat de scholen beter kunnen ondersteund worden; een integrale aanpak van de veelzijdige en complexe problematiek van leerlingen zonder wettig verblijfsstatuut; een verbreding van de focus van het onderwijs die nu te veel ligt op een loutere kennisoverdracht; aandacht voor de (onderwijs)problematiek van kinderen zonder wettig verblijfsstatuut en ruimer voor de interculturaliteit binnen de lerarenopleiding; een uitbreiding van de taken van onthaalbureaus; meer financiële middelen en een grondig maatschappelijk debat. (Pannecoucke, 2008)

Ook het Kinderrechtencommissariaat pleit voor een aantal beleidsaanpassingen betreffende het recht op onderwijs voor "*kinderen zonder papieren*". Zo vragen ze o.a. dat regelingen die nu slechts bij omzendbrief werden vastgelegd, een wettelijke verankering krijgen. Dit is m.n. het geval voor het recht op onderwijs van "*kinderen zonder papieren*" en voor de afspraken rond de uitwijzing van gezinnen met schoolgaande kinderen. In het licht van de korte asielpcedure vragen ze om een grondig debat over de meest gewenste en aangewezen inhoud van het onderwijs dat gedurende die periode aan de betrokken minderjarigen wordt gegeven. De taken van de onthaalbureaus moeten opnieuw uitgebreid worden zodat ze weer mensen kunnen toeleiden naar vrijetijdsvoorzieningen, gezien het belang daarvan voor een betere integratie. De onthaalbureaus moeten ondersteund worden om ook kinderen met ouders "*zonder papieren*" beter op te sporen en hen toe te leiden naar school en andere voorzieningen. De CLB's dienen verder ondersteund te worden voor een verdieping van de expertise in het werken met kinderen van asielzoekers of "*mensen zonder papieren*". Ten slotte pleiten ze voor een verdere uitbouw van het concept van de "*brede school*" en het versterken van de link van scholen met sectoren als jeugdwerk, sport, vrije tijd en jeugdhulp (Kinderrechtencommissariaat, 2007, p.77).

Naar aanleiding van de Vlaamse verkiezingen in 2009 bundelde de Kinderrechtencoalitie aanbevelingen van haar leden om de implementatie van het Verdrag in Vlaanderen te verbeteren en de Rechten van Kinderen beter te respecteren (Kinderrechtencoalitie, 2009). De Kinderrechtencoalitie stelt dat daar het Memorandum betrekking heeft op kinderen, het dus ook betrekking heeft op "*kinderen zonder vast verblijfsstatuut*" daar het in de eerste plaats kinderen zijn. Het Memorandum heeft echter ook specifieke aandacht voor "*kinderen zonder vast verblijfsstatuut*". Waar het Memorandum het heeft over het belang van het correct informeren van kinderen over hun rechten, benadrukt het de bijzondere aandacht die

moet besteed worden aan informatie op maat voor kinderen in bijzonder kwetsbare situaties waaronder *“kinderen zonder wettig verblijfspapieren”*. Ook in haar aanbevelingen over onderwijs heeft het Memorandum aandacht voor onderwijs voor *“kinderen zonder papieren”*. Hoewel de Kinderrechtencoalitie wijst op het belang van de school als veilige en rustige plek voor *“kinderen zonder papieren”* en de garantie van het recht op onderwijs voor deze kinderen, benadrukt ze tevens dat armoede en onzekerheid een goede schoolloopbaan van deze kinderen in de weg staat. Hierbij wijst ze erop dat armoedebewegingen die deze problematiek al aankaarten geen rekening hielden met de specifieke situatie van *“leerlingen zonder wettig verblijf”*. Voor de ouders van deze kinderen die geen recht hebben op OCMW-steun en niet mogen werken wegen de extra schoolkosten immers zwaar door. Daar en boven wijst de Kinderrechtencoalitie op de specifieke psychische achtergrond van deze ouders. De Kinderrechtencoalitie formuleert daarom 4 aanbevelingen. Ten eerste pleiten ze voor het versterken van de onderwijsdiensten door welzijnswerkers ofwel door een intensere samenwerking met bepaalde welzijnsdiensten ofwel door het inschakelen van welzijnswerkers met specifieke competenties rond deze doelgroep in het onderwijs. Een tweede aanbeveling is het inschakelen en ondersteunen van schoolbemiddelaars of brugfiguren, voornamelijk in grote steden. Ook pleit de Kinderrechtencoalitie voor meer financiële middelen voor deze kinderen als studietoelagen en de schoolpremie. Ten slotte wil de Kinderrechtencoalitie dat de leerplicht ook voor *“kinderen zonder papieren”* wettelijk wordt vastgelegd. In haar aanbevelingen rond *“kinderen op de vlucht”* heeft de Kinderrechtencoalitie ook bijzondere aandacht voor kinderen zonder wettig verblijfsstatuut. Naast de aanbevelingen over niet-begeleide minderjarigen in asielcentra, wijst de Kinderrechtencoalitie er op dat een hele groep *“kinderen zonder papieren”* echter niet opgesloten is maar in Vlaanderen leeft zonder wettig verblijfsstatuut. Hoewel ze in dit verband wijst op de verantwoordelijkheid van de Vlaamse regering om te waken over het welzijn en de ontwikkelingskansen van deze bijzonder kwetsbare groep, stelt ze vast dat een belangrijk knelpunt de onbekendheid van deze groep kinderen is. De Kinderrechtencoalitie pleit daarom enerzijds voor een grondige studie naar het aantal en de kenmerken van *“kinderen zonder papieren”* en anderzijds voor een grootschalig onderzoek naar de verschillende obstakels die het welzijn en de ontwikkelingskansen van deze kinderen in de weg staan.

Betreffende de specifieke situatie van Roma-kinderen formuleerde de Koning Boudewijnstichting op basis van de vaststelling uit het onderzoek naar het perspectief van Roma-ouders over de scholing van hun kinderen in België een aantal aanbevelingen. Er wordt o.a. gepleit voor de oprichting van flexibele onthaalplaatsen die gericht zijn op de ouders en die fungeren als tussenschakel tussen de familierealiteit en de schoolinstelling met het oog op het tot stand komen van contact en van een relatie. Dit zou kunnen gebeuren door middel van bemiddelaars die hiervoor zijn opgeleid. Volwasseneneducatie en -opleiding zouden er indirect kunnen toe bijdragen dat de kinderen hun schoolbezoek onbezorgder kunnen beleven binnen hun familie. Ten slotte wordt ook een tussenkomst in de kosten (maaltijden, materiaal, buitenschoolse activiteiten) en hulp bij diverse administratieve stappen aanbevolen ten einde een onbetwistbare materiële steun te bieden en de vertrouwensband te versterken in een onzekere economische context en situatie die samen met het ontbreken van een statuut een rem op het schoolbezoek betekent (Koning Boudewijnstichting, 2009, 85-86).

## 2. Revue de la littérature en Communauté française.

Dans ce chapitre, nous présentons brièvement les grandes lignes directrices qui traversent les quelques recherches existantes en matière de scolarisation des enfants sans titre de séjour légal. Soulignons d'emblée le nombre limité de références sur ce sujet. Les recherches que nous avons trouvées dans ce domaine et qui sont recensées ici sont les suivantes.

Une vaste recherche interuniversitaire portant sur la « santé des primo-arrivants », intitulée « UNI-SOL », financée par la Fondation Houtman et l'ONE, a impliqué plusieurs équipes de recherche (UCL, ULB, ULG, Mons-Hainaut) et a donné lieu à un vaste rapport de recherche articulant plusieurs publications :

- une synthèse générale du rapport : ULG, recherche-action « UNI-SOL », Fonds Houtman, ONE ;
- Altay Manço (IRFAM), Michel Born et Sylvie Petit, « *Optimalisation de l'interaction entre familles récemment immigrées et services: une recherche-action au service du bien-être des enfants* » ;
- « *Dossier : enseignements et engagements de la recherche UNI-SOL* », in Diversités et Citoyennetés, La Lettre de l'IRFAM, N°4, IV/2005, Liège : 2005 ;
- « *Dossier : Accueillir des élèves non francophones à l'école* », in Diversité et Citoyennetés, La lettre de l'IRFAM, N° 13 1/2008, Liège : 2008 ;
- S. Petit et A. Manço, *L'accueil de jeunes réfugiés non francophones dans les écoles de Liège* (partie du rapport).

Par ailleurs, nous avons également recensé :

- Adam Ilke, N. Ben Mohammed, B. Kagne, M. Martinello, A. Rea, « *Histoires sans-papiers* », coll. Vista Citoyenne, Ed. VISTA, Bruxelles, 2002;
- « *Les mineurs non accompagnés en Belgique, aperçu de la situation actuelle et présentation de bonnes pratiques d'accueil et d'aide* », rapport Fondation Roi Baudouin, 2003 ;
- Valérie Silberg et Patrick Hullebroeck, « *Enfants dans les centres fermés pour illégaux, projet d'amélioration des conditions d'existence* », étude de la Ligue de l'Enseignement et de l'Éducation permanente asbl. décembre 2006 ;
- Projet SEM « *Scolarité, Enfance et Migration* » de la Croix rouge.

Outre le faible nombre de recherches menées, il faut souligner la prédominance des travaux réalisés à l'initiative d'acteurs de terrain et/ou financés par des fondations (Ligue de l'enseignement, Roi Baudouin, Fonds Houtman). Ces recherches poursuivent avant tout des finalités « politiques » (analyse critique du cadre légal et institutionnel au regard du droit et des libertés fondamentales) et « pratiques » (recherche-action, suivi de la mise en place de formations, recherche participative impliquant des personnes sans titre de séjour légal, des acteurs de terrain...). Par exemple, le programme de recherche UNI-SOL poursuit des objectifs clairement de nature finalisée (recherche-action), puisqu'il s'agit de développer et promouvoir, à travers des expériences de terrain, des approches permettant de construire avec les acteurs sociaux et les familles primo-arrivantes de nouveaux modèles de compréhension et d'intervention dans le champ sociosanitaire. Les différents volets de la recherche visent à identifier les difficultés quotidiennes des familles, à inventorier les

ressources disponibles auprès des communautés ou dans les réseaux professionnels concernés, ou encore (pour le volet ULg) à inventorier les « *pratiques apparaissant comme utiles dans l'accueil et l'intégration socio-sanitaire et socio-scolaire de ces familles* ». Un des volets porte également sur « *l'encadrement des primo-arrivants non francophones et plus particulièrement les conditions d'apprentissage de la langue française au sein de ce système* » (Petit & Manço).

De même, le projet SEM (Scolarité, Enfance et Migration) poursuit lui aussi des objectifs pratiques et finalisés, puisqu'il s'agit de « *favoriser l'intégration scolaire des enfants de demandeurs d'asile résidant dans des centres d'accueil, par une prise en charge adaptée* », notamment à travers la mise en place d'un réseau de coordination entre les centres (référents scolaires), les écoles travaillant avec ces centres, les CPMS et des centres de Santé mentale. Il s'agit de développer des axes de formation pour le personnel et des pistes d'intervention concrète au niveau des écoles et des centres, soit en termes de « *capacitation* » des parents (renforcer les compétences parentales, favoriser la confiance et le bien-être des familles), soit en termes de formation des professionnels concernés (construction de modules de formation spécifiques, valisettes d'information et d'intervention en matière interculturelle).

En outre, si quelques recherches portent sur l'ensemble du territoire de la CFB, peu d'entre elles exploitent véritablement une approche comparative des différentes Communautés.

## **2.1. Objets investigués**

Notons que la question de la scolarisation des enfants de personnes sans titre de séjour légal ne constitue jamais l'objet central des recherches (excepté pour le projet SEM). Les travaux recensés portent surtout sur l'analyse critique des dispositifs d'accueil au regard du droit, ou, dans un nombre plus limité, sur les « *trajectoires de vie* » des migrants demandeurs d'asile (Histoires sans-papiers). Il faut d'ailleurs déplorer que ces deux entrées (structurelle VS individuelle) ne soient que faiblement articulées. Seule la recherche UNI-SOL a le mérite de croiser les angles de vue et les questionnements, articulant par exemple une analyse des conditions d'apprentissage du français dans les structures existantes avec une analyse plus sociologique des « *conflits d'habitude éducative* ». Notons cependant que, si la plupart des recherches approchent les questions en termes de « *conflit de valeurs* » entre personnes sans titre de séjour légal (ou, plus généralement, primo-migrants) et société d'accueil, peu de recherches en proposent vraiment une analyse sociologique construite. En problématisant les questions autour du nonaccès aux droits et à l'État social, on peut faire l'hypothèse que nombre des recherches courent le risque de ne définir les populations ciblées que par la négative, « *en creux* », comme « *en marge* ». Ainsi, nous avons été frappés par l'absence de recherches proposant une analyse des « *communautés ethniques* » (citées, mais peu ou pas observées).

## **2.2. Définition de la population sans titre de séjour légal**

Les recherches consultées soulignent l'importance de distinguer la situation des personnes qualifiées de « *clandestines* » de celle des personnes en situation de séjour précaire, mais



jouissant d'une certaine existence officielle (demande en cours...), en terme notamment de condition de vie, d'accès aux structures d'accueil et donc d'intégration, de perspectives d'avenir, d'identité... .

Le projet UNI-SOL insiste sur la diversité des situations de séjour des personnes désignées comme « sans papiers » : il peut s'agir de demandeurs d'asile, de « primo arrivants » (installés depuis moins de 5 ans sur le territoire), de personnes « clandestines », de personnes ayant eu un permis de séjour, mais l'ayant perdu (expiré, demande rejetée...). Il s'agit aussi de différencier les motifs (moteurs) de la migration, économiques ou politiques, qui conduisent à des parcours et à des modes d'intégration différenciés.

La recherche Histoire sans-papiers insiste elle aussi sur la diversité des situations et sur la nécessité de distinguer, au sein de cette catégorie générique, des histoires d'asile différentes. Selon les auteurs, il convient en tout cas de distinguer deux expériences différentes au sein de la catégorie générique des « sans-papiers », soit l'ensemble des étrangers qui ne disposent pas de documents de séjour valides : « *les différentes catégories de sans-papiers, c'est-à-dire des personnes qui pour différentes raisons liées à la complexité de leur histoire migratoire se retrouvent en Europe sans existence légale et administrative* » :

- ceux qui à un moment donné ont disposé d'un titre légal de séjour (demandeur d'asile, étudiant...);
- ceux qui n'en ont jamais disposé : les clandestins. C'est-à-dire les étrangers qui sont entrés et résident en Belgique de manière irrégulière, qui n'ont jamais disposé de titre légal, et n'ont jamais eu de contact avec quelque administration belge. En comparaison des autres sans-papiers, ces personnes ont des expériences migratoires différentes, des objectifs parfois différents, et mobilisent différemment les ressources dont ils peuvent disposer pour assurer leur existence.

Autrement dit, les choses sont souvent plus compliquées qu'il n'y paraît. Ainsi, des « demandeurs d'asile » sont amenés à se fixer en Belgique en raison de la longueur de procédures d'asile. Parfois, des migrants deviennent « sans-papiers » une fois leur visa touristique ou autre autorisation temporaire expirée. D'autres arrivent clandestinement et y resteront. Les auteurs insistent également sur l'apparition de formes contemporaines de migration, qui s'ajoutent aux migrations « traditionnelles » (migrations transnationales, migrations pendulaires). En conclusion, les auteurs construisent une définition des « sans-papiers » comme des « *personnes vivant à la marge de l'État de droit et de l'État social* ». Cependant, l'accès à ces personnes en situation « clandestine », souvent invisibles socialement, s'avère difficile et est moins souvent exploré empiriquement dans les recherches recensées.

Notons également l'utilisation de termes « simples » désignant la population cible, mais de façon parfois erronée. Par exemple, la catégorie de « primo-arrivant » est souvent utilisée car elle correspond à une catégorie usitée dans le champ scolaire, mais ne recouvre pas la notion de « sans titre de séjour légal ».

### 2.3. Méthodes de recherche

Il faut souligner la brièveté des études menées (la plus longue s'étale sur deux ans, mais la plupart correspondent à des projets de quelques mois). Ensuite, la grande majorité des travaux recensés procèdent à une revue systématique des textes juridiques existants et évaluent la situation belge au regard du droit international. Il nous semble que l'entrée en termes de droit soit la plus fréquente et la plus aboutie dans ce domaine.

En termes strictement méthodologiques, nous n'avons trouvé aucune recherche de type quantitatif. La question des critères de représentativité des groupes concernés par la problématique s'avère complexe (en raison de la non-disponibilité des données, de l'invisibilité d'une part non négligeable des populations, ou en raison de l'hétérogénéité des parcours migratoires). Par ailleurs, les pratiques professionnelles sont par ailleurs tellement multiformes et éclatées que la question de leur analyse est complexe. Les enquêtes procèdent alors par entretiens individuels approfondis (avec des personnes sans titre de séjour légal) ou par entretiens de groupes (avec des professionnels concernés), dans une perspective le plus souvent exploratoire et peu systématisée. La question de la parole des enfants eux-mêmes est quasiment absente (sauf dans la recherche UNI-SOL). La question de l'identification des populations concernées et de l'accès aux sous-catégories, y compris les plus « invisibles », reste un enjeu difficile pour les chercheurs.

### 2.4. Principaux constats concernant la scolarisation des enfants sans titre de séjour légal

#### a) Les ressources du droit à l'enseignement

La plupart des travaux recensés s'accordent sur un double constat :

(i) L'existence d'un droit à l'enseignement en Belgique semble saluée et renvoie à la reconnaissance politique du droit à la scolarité de toutes les catégories d'enfants, indépendamment de la question du séjour. Plusieurs auteurs soulignent que, formellement, depuis 1999, les réglementations flamande<sup>6</sup> et francophone<sup>7</sup> garantissent le droit à l'enseignement à tous les mineurs d'âge, indépendamment de leur statut de séjour. Les travaux se penchent sur les acquis du droit à l'éducation, de l'obligation et de la gratuité scolaire, ainsi que sur l'existence de mécanismes de discrimination/ différenciation positive ou encore des « classes passerelles ». Comme le précise un volet de la recherche UNI-SOL, le cadre légal belge garantit le droit à l'enseignement, et l'incarne même sous la forme d'une obligation scolaire. Le droit international, et en particulier la CIDE (Convention Internationale des Droits de l'Enfant), joue en Belgique comme dans d'autres contextes, un rôle important de référence et de légitimation pour la mise en place de dispositifs divers. En CFB, plusieurs dispositifs permettent ainsi un accès à la scolarité pour le public cible : les classes passerelles (décret 2001), mais aussi l'adaptation des normes d'encadrement pour les primo-arrivants qui ne sont pas en classes passerelles, ainsi que des cours d'adaptation à la langue (ALE).

<sup>6</sup> Circulaire du 24 juin 1999 du Ministre flamand de l'enseignement : droit à l'enseignement pour les enfants qui séjournent illégalement et protection des directeurs.

<sup>7</sup> Art 40 du décret du 30 juin 1998 visant à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale, notamment par la mise en œuvre de discriminations positives, paru au Moniteur belge, le 22 août 1998.

(ii) Cette « force du droit » constitue une ressource, un appui potentiel pour les acteurs concernés (professionnels ou personnes sans titre de séjour légal). Corrélativement, il semble que cette situation confère à l'institution scolaire une sorte de « responsabilité sociale » : l'école joue de facto un rôle central dans l'accueil des populations concernées, en termes d'apprentissage des enfants, mais aussi de soutien et d'intégration pour les parents.

#### **b) Limites à un droit effectif à la scolarité**

Cependant, cet appui sur le droit est loin d'être suffisant. La question de la réalisation effective de ce droit reste problématique, en raison des insuffisances des structures d'accueil et du nonaccès à ce droit pour toute une frange de population sans titre de séjour légal, de facto exclue de la scolarité.

Les travaux (Fonds Houtman, SEM...) soulignent des limites de plusieurs ordres à la concrétisation du droit à l'éducation de ces enfants :

- Un certain absentéisme des enfants du public cible est constaté, notamment dans le cadre du projet SEM. L'accès à l'école, théoriquement garanti en droit, ne semble pas toujours un acquis stable. La « crainte d'être repéré » continue à jouer, surtout pour les personnes vraiment « clandestines ».
- Des problèmes administratifs sont souvent soulignés et constituent des obstacles à la scolarité, notamment en ce qui concerne l'inscription scolaire. Les formalités semblent assez lourdes d'un point de vue administratif, et il n'est pas facile de gérer l'inscription et l'accueil des familles face à des parents analphabètes ou ne parlant pas le français. Du côté des parents aussi, les recherches montrent des parents démunis face à la complexité du système éducatif ou des procédures d'inscription, qui nécessitent souvent un accompagnement par des services sociaux ou par des pairs mieux informés.
- Les limites des dispositifs scolaires sont pointées. Par exemple, les classes passerelles sont saluées, mais décriées difficiles à gérer sur le plan pédagogique, ou encore insuffisantes en nombre (surtout à Bruxelles) et en moyens. Le procès de certains modes de fonctionnement du champ scolaire est régulièrement dressé, notamment les procédures d'orientation scolaire qui tendraient à défavoriser les primo-arrivants (orientation fréquente vers le spécialisé faute de diagnostics complets, relégation fréquente dans les filières professionnelles en raison de structures d'accueil insuffisantes...). De plus, la prise en charge de ces enfants s'avère exigeante pour les équipes pédagogiques, peu préparées aux spécificités de ce public spécifique.
- Enfin, la notion de « conflit de droit » (décalage entre le droit à l'éducation et la situation d'exclusion systématique ou de marginalisation par rapport à l'État social) est analysée comme générateur d'une situation psychosociale particulièrement inconfortable (*non-man's-land* peu propice à l'intégration...) (Histoires sans-papiers).

#### **c) Les problématiques psychosociales et affectives**

D'autres difficultés soulignées par les recherches (en particulier UNI-SOL et SEM) tiennent davantage au vécu des familles au parcours d'exil difficile, voire traumatique, avec des répercussions pour les enfants en termes de bien-être psychosocial, d'identité, de projection dans l'avenir, etc. Les problématiques psychosociales sont très souvent évoquées dans les différentes recherches financées par le Fonds Houtman, et sont liées aux ruptures culturelles,

à la confrontation au statut d'étranger, aux traumatismes de l'exil et de la guerre et aux conditions difficiles de vie recluse en centre.

Du côté des parents, les recherches soulignent plusieurs axes de vulnérabilisation de la fonction parentale :

- 1) la désaffiliation (difficulté d'attachement intra-familial, labilité du réseau social) ;
- 2) l'indisponibilité cognitive (les auteurs parlent de « pénibilité de l'agir éducatif » : sous-estimation de soi, sentiment d'impuissance et d'inefficacité parentale) ;
- 3) la disqualification sociale (les parents, en tant que personne primo-arrivantes et souvent sans statut de séjour légal, font l'objet d'une attribution d'une identité négative qui entraîne diverses formes de déconsidération sociale).

Ces différents processus interviennent comme des facteurs de fragilisation des parents dans l'exercice de leur rôle éducatif et parental. Ils se trouvent « déclassés » en tant qu'autorité éducative, notamment parce qu'ils s'avèrent vite moins adaptables que leurs enfants, moins capables de débrouilles, d'apprentissage de la langue, etc.

#### **d) Un terrain professionnel dense, mais éclaté**

Les recherches consultées mettent en évidence la multiplicité des initiatives locales, mais aussi leur caractère éclaté, parfois « bricolé », en l'absence de directives publiques coordonnées. L'aide à ces populations semble à la merci de la « débrouille » et de la bonne volonté des acteurs locaux, associatifs ou même purement privés (le rôle des interprètes ou des avocats est ainsi pointé comme essentiel, mais reste de l'ordre du recours privé). Ceci est mis en évidence par entre autres SEM et UNI-SOL. « Dans la grande majorité des cas, l'accueil des élèves primo-arrivants est inorganisé et laissé à la libre initiative de chaque établissement » (UNI-SOL ; S. Petit & A. Manço). Les moyens disponibles relèvent de la bonne volonté et disponibilité des acteurs scolaires.

## **2.5. Limites et pistes pour la recherche future**

Les recherches analysées sont finalement assez pauvres concernant l'identification de bonnes pratiques. Souvent, on se borne à reconnaître que l'accessibilité 'en droit' de l'école et la « bonne volonté » de ses acteurs, et on appelle surtout à un renforcement des moyens financiers. Une série d'éléments sont malgré tout recommandés (travail en réseau et coordination des acteurs ; renforcement et responsabilisation des parents ; prise en considération du vécu difficile des enfants dans les situations de migration et d'exil). Soulignons que les travaux recensés n'analysent que très marginalement les conditions concrètes de l'expérience scolaire des familles ou des élèves et ne portent jamais, ou presque, sur les élèves « exclus » du droit à l'éducation. Le rôle de la mobilisation des familles elles-mêmes est souvent souligné (notion psychologique de résilience), mettant ainsi l'accent sur le « bon vouloir des acteurs ». Plus largement, les dimensions psychosociales et psychoaffectives liées à l'exil sont régulièrement mises en avant dans les recherches. Si ces dimensions sont essentielles, pour la recherche future, il semble important de réaliser des analyses qui prendraient en compte la complexité des situations (parcours migratoires multiples), mais aussi les effets de contexte (fonctionnement du système éducatif, politiques de réseaux ou d'établissements, importance des modèles d'intégration nationaux ou régionaux, etc.).

# III. HET JURIDISCH-MENSENRECHTELIJK ONDERZOEK

Dit juridische luik onderzoekt het recht op onderwijs als internationaalrechtelijk erkend mensenrecht en recht van kinderen, zoals dat toekomt aan documentloze kinderen in België. Eerst wordt de term documentloze kinderen nader geduid vanuit het vreemdelingenrecht. Vervolgens wordt de betekenis van het recht op onderwijs voor die groep nader onderzocht. Ten derde wordt nagegaan of en in welke mate het recht in België wordt gerealiseerd, om ten slotte enkele pijnpunten te signaleren.

## 1. Documentloze kinderen.

### 1.1. Juridische definitie.

Duizenden minderjarigen ruilen jaarlijks om verschillende redenen (oorlog, geweld, ondemocratische regimes, armoede, ...) en onder verschillende omstandigheden (alleen, begeleid, bootvluchtelingen, mensensmokkel, ...) hun thuisland voor een plaats op Europese bodem, op zoek naar een betere toekomst. Deze toekomst wordt in zekere mate gewaarborgd door een legaal verblijfsstatuut. Veel minderjarige vreemdelingen komen niet in aanmerking voor een legaal verblijfsstatuut in België en verblijven er irregulier.

Vanuit juridisch perspectief kan deze groep van minderjarige vreemdelingen in irregulier verblijf gevat worden met de term 'documentloze kinderen'. Beide woorden vormen een essentiële voorwaarde om te worden gecatalogeerd onder deze groep, met name:

- *Documentloos*: hij of zij is niet in het bezit van de vereiste documenten overeenkomstig de vigerende verblijfsreglementering van het land waar hij of zij verblijft.<sup>8</sup> De term 'documentloos' omvat juridisch gezien twee categorieën, namelijk zij die helemaal geen documenten bezitten, als zij die niet over de *geldige* verblijfsdocumenten beschikken overeenkomstig de verblijfsreglementering van het gastland. Een andere gebruikelijke term is "zonder wettig verblijf".
- *Kind*: overeenkomstig artikel 1 van het Kinderrechtenverdrag wordt onder 'kind' verstaan "ieder mens jonger dan 18 jaar, tenzij volgens het op het kind van toepassing zijnde recht de meerderjarigheid eerder wordt bereikt." In België wordt de meerderjarigheid bereikt op 18 jaar.

De Algemene Vergadering van de VN moedigde reeds in 1975 alle VN-instellingen aan de term 'documentloos' (*undocumented*) als standaard te gebruiken.<sup>9</sup> Buiten de VN-instellingen

---

<sup>8</sup> S. BOUCKAERT, *Documentloze vreemdelingen: Grondrechtenbescherming doorheen de Belgische en internationale rechtspraak vanaf 1985*, Antwerpen-Apeldoorn, Maklu, 2007, 22.

<sup>9</sup> Resolutie AV nr. 3449/XXX van 9 december 1975, [www.un.org/documents/resga](http://www.un.org/documents/resga).

worden er andere benamingen gehanteerd. Zo wordt er ook onder meer gesproken van 'kinderen zonder wettig verblijf' of 'kinderen zonder papieren'. Ondanks het gebrek aan een uniforme terminologie, groeit een algemene tendens om het woord 'illegaal' te vermijden voor documentlozen, en dit om uiteenlopende redenen. Zo kan het woord 'illegaal' uitsluitend naar een handeling of situatie verwijzen, en niet naar een persoon.<sup>10</sup> Documentloze kinderen zijn m.a.w. op zich niet illegaal, maar hun verblijf is dit wel. Bovendien wordt de term al dan niet bewust geconnoteerd met een ontmenselijking en criminalisering van de vreemdelingen. Toch moet worden vastgesteld dat deze term nog steeds opduikt.<sup>11</sup>

## **1.2. Welke categorieën minderjarige vreemdelingen vallen onder het begrip documentloze kinderen?**

Documentloze kinderen hebben dus gemeen dat zij minderjarig zijn en niet over de vereiste documenten beschikken om legaal in het land te verblijven. Voor het overige vormen zij een heterogene groep, ook juridisch gezien. Het is daarom van belang om na te gaan wie al dan niet onder deze categorie ressorteert.

Juridisch gezien worden onder documentloze kinderen zowel de begeleide als niet-begeleide minderjarigen uit derde landen gecatalogeerd.

*Begeleide* minderjarige vreemdelingen zijn kinderen uit derde landen die samen met hun wettelijke vertegenwoordiger (ouders of voogd) het land binnenkomen en/of op het grondgebied verblijven. Het onregelmatig karakter van hun verblijfsstatuut hangt in eerste instantie af van het statuut van hun wettelijke vertegenwoordiger. Uiteenlopende situaties zijn denkbaar. Kinderen kunnen in de eerste plaats samen met hun wettelijke vertegenwoordiger legaal het land zijn binnen gekomen, maar hun geldig verblijfsstatuut in een later stadium verliezen doordat hun visum niet hernieuwd kan worden,<sup>12</sup> of doordat zij in het kader van hun asielaanvraag uitgeprocedeerd zijn. In beide situaties blijven zij verder op het grondgebied wonen. Anderzijds kunnen deze kinderen ook samen met hun ouders op onregelmatige wijze het land betreden en daardoor nooit over een geldige verblijfstitel beschikken.<sup>13</sup> Tot slot kunnen kinderen geboren worden in België zonder dat de moeder aangifte doet van de geboorte opdat haar eigen onregelmatige situatie niet aan het licht zou komen.<sup>14</sup>

---

<sup>10</sup> C. ROXIN, *Strafrecht. Allgemeiner Teil 1: Grundlagen, der Aufbau der Verbrechenslehre*, München, Beck, 1992, 737 p.

<sup>11</sup> De EU-instellingen gebruiken nog steeds het woord 'illegaal' in bepaalde documenten: SEC(2004)1349 Commission staff working paper. Annual report on the development of a common policy on illegal immigration, smuggling and trafficking of human beings, external borders, and the return of illegal residents en COM(2002)564 final, Communication from the commission to the council and the European parliament on a community return policy on illegal residents, [http://ec.europa.eu/justice\\_home/](http://ec.europa.eu/justice_home/)

<sup>12</sup> Het betreft de kinderen van wie hun wettelijke vertegenwoordiger als buitenlandse student niet meer voldoet aan de verblijfsvoorwaarden voor studenten, zijn diplomatiek of consulaire statuut verloren heeft of als arbeidsmigrant zijn werkvergunning kwijt raakt na stopzetting van het contract maar toch verder op het grondgebied verblijft.

<sup>13</sup> Zij dienen nooit een asiel- en of regularisatieaanvraag in omdat zij bedreigd worden door mensensmokkelaars, bang zijn dat de procedure een valstrik inhoudt of als economische vluchteling beseffen dat zij nooit asiel zullen krijgen.

<sup>14</sup> Voor een grondige bespreking, zie S. BOUCKAERT, *Documentloze vreemdelingen: Grondrechtenbescherming doorheen de Belgische en internationale rechtspraak vanaf 1985*, Antwerpen-Apeldoorn, Maklu, 2007, 822 (voetnoot 3529 en 3530).

Niet-begeleide minderjarige vreemdelingen (hierna NBMV) zijn kinderen uit derde landen die op het Belgisch grondgebied verblijven zonder hun ouders of wettelijke voogd.<sup>15</sup> Ook bij deze groep kan het onregelmatig karakter van hun verblijfsstatuut uit verschillende situaties voortvloeien. In eerste instantie kan de onregelmatige wettelijke vertegenwoordiger van een aanvankelijk begeleide minderjarige gevolg geven aan het bevel om het grondgebied te verlaten, maar zijn/haar kind bij familie of landgenoten achterlaten. Anderzijds kan het een NBMV betreffen die te vondeling wordt gelegd of naar België wordt gesmokkeld in het kader van mensenhandel met het oog op prostitutie, adoptie of economische exploitatie.<sup>16</sup> Het leeuwendeel van documentloze niet-begeleide minderjarige vreemdelingen wordt echter gevormd door de gedoogde minderjarige vreemdelingen.<sup>17</sup> Zij hebben een asielaanvraag ingediend die definitief werd afgewezen. Ondanks het gebrek aan een geldige verblijfsvergunning, worden zij niet verwijderd door de Belgische overheid.<sup>18</sup>

Er is slechts sprake van niet-begeleide minderjarige vreemdelingen (NMBV) als zij afkomstig zijn uit zogenaamde derde landen.<sup>19</sup> Binnen de landen van de Europese Economische Ruimte (E.E.R.) geldt immers een vrij verkeer van personen. In de praktijk blijkt deze negatieve nationaliteitsvoorwaarde bijzonder problematisch te zijn voor de niet-begeleide *Europese* minderjarigen (hierna NBEM). Zij vallen niet onder de categorie van NBMV, waardoor zij geen toegang krijgen tot het beschermingsstatuut waarin de Belgische wet voorziet voor NBMV.<sup>20</sup> Ondanks een pilootproject<sup>21</sup> om tegemoet te komen aan de

---

<sup>15</sup> Art. 5 Programmawet van 24 december 2002, *BS* 31 december 2002 (Ise uitgave); Omz. 17 juli 2001 met betrekking tot preciseringen aangaande de rol van het gemeentebestuur in het kader van de toepassing van de wet van 15 december 1980 betreffende de toegang tot het grondgebied, het verblijf, de vestiging en de verwijdering van vreemdelingen, alsmede aangaande de taken van bepaalde bureaus van de dienst Vreemdelingenzaken, *BS* 28 augustus 2001; Omz. 15 september 2005 betreffende het verblijf van niet-begeleide buitenlandse minderjarigen, *BS* 7 oktober 2005; MINISTERIE VAN BINNENLANDSE ZAKEN, Algemene Directie van de dienst Vreemdelingenzaken, Dienstnota B.44 van 1 april 1999 betreffende de bescherming van de niet-begeleide minderjarige en de behandeling van de verblijfsdossiers, *onuitgegeven*; Gewijzigde dienstnota B.44 van 1 maart 2002. Zowel in de dienstnota's als in de omzendbrieven wordt de NBMV gedefinieerd als "een onderdaan van een Staat die niet behoort tot de EER [Europese Economische Ruimte], die de leeftijd van 18 jaar nog niet heeft bereikt en die het Belgische grondgebied binnenkomt of er verblijft zonder dat de vader, de moeder, de wettelijke voogd of de echtgeno(t)e hem/haar vergezelt." Uit deze definitie kan worden afgeleid dat een minderjarige die bijv. door een broer of een oom (als feitelijke begeleider) wordt vergezeld ook als NBMV wordt beschouwd.

<sup>16</sup> Een minderjarig slachtoffer heeft de mogelijkheid een verblijfsvergunning aan te vragen in de hoedanigheid van slachtoffer. In de praktijk blijkt echter dat de voorwaarden zodanig strikt zijn opgesteld dat het overgrote deel niet in aanmerking komt. Voor meer informatie, zie *Jaarverslag 2008 Mensenhandel/Mensensmokkel* van het Centrum voor Gelijkheid van Kansen en voor Racismebestrijding.

<sup>17</sup> A. BOCKER, "Gedogen als instrument van het Nederlandse asielbeleid", *Migrantenstudies* 1998, afl. 4, (248) 248-260.

<sup>18</sup> Op basis van art. 118 van het KB van 8 oktober 1981 (Koninklijk Besluit betreffende de toegang tot het grondgebied, het verblijf, de vestiging en de verwijdering van vreemdelingen, *BS* 27 oktober 1981) kunnen documentloze minderjarige vreemdelingen geen uitwijzingsbevel ontvangen zolang ze minderjarig zijn. De wet vermeldt wel dat in bijzondere omstandigheden de Minister van Binnenlandse Zaken of zijn gemachtigde hiervan kunnen afwijken, wat ook effectief gebeurt bij NBMV vanaf 16 jaar die een bevestigende beslissing van weigering van toegang tot het grondgebied heeft gekregen en indien uit zijn/haar gedraging kan worden afgeleid dat hij/zij zelf geschikt is om zelfstandig te reizen en over voldoende maturiteit beschikt (zie instructies Minister van BiZa 16 november 1999. Naar deze instructies wordt verwezen in het (twaalfde) Jaarverslag 1999 van de Commissaris-generaal voor de Vluchtelingen en de Staatlozen).

<sup>19</sup> Tot derde landen behoren alle landen buiten de EU.

<sup>20</sup> Op basis van onder meer het Verdrag voor de Rechten van het Kind en de Resolutie van de Raad van de EU van 26 juni 1997 betreffende de niet-begeleide minderjarige onderdanen van derde landen is België verplicht voldoende bescherming te bieden aan deze categorie van minderjarigen op haar grondgebied. Deze bescherming wordt op de eerste plaats gerealiseerd door het 'bijzonder beschermingsstatuut'. Dit statuut wordt verduidelijkt in de omzendbrief van 15 september 2005 (*BS* 7 oktober 2005) en is in het leven geroepen om het verblijf te regelen van NBMV die geen asiel hebben aangevraagd of zich niet (meer) kunnen beroepen op een andere verblijfsprocedure (asielaanvraag, slachtoffer mensenhandel, regularisatie artikel 9bis). Het statuut is erop gericht een duurzame oplossing te vinden in het belang van de minderjarige en met respect voor zijn fundamentele rechten. (Voor een grondige bespreking rond het bijzonder verblijfsstatuut van NBMV, zie [www.vreemdelingenrecht.be](http://www.vreemdelingenrecht.be)). Daarnaast wordt deze bescherming ook gerealiseerd door de toewijzing van een voogd aan elke NBMV. Sinds 1 mei 2004 krijgt elke NBMV een voogd toegewezen via de dienst Voogdij van de FOD Justitie (Programmawet van 24 december 2002). De voogd heeft de taak de jongere te vertegenwoordigen en te begeleiden in de

problematiek van niet-begeleide Europese minderjarigen in een kwetsbare toestand,<sup>22</sup> blijft hun situatie problematisch. Niet-begeleide Europese minderjarigen kunnen dan wel asiel of het statuut van slachtoffer van mensenhandel aanvragen, maar ze krijgen in principe geen voogd toegewezen.<sup>23</sup> Daarnaast kunnen ze geen beroep doen op het bijzonder verblijfsstatuut voor NBMV indien hun asielaanvraag negatief beantwoord wordt of indien zij niet in aanmerking komen om het statuut van slachtoffer van mensenhandel te verkrijgen. Bovendien voorziet de omzendbrief slechts in een tijdelijke plaatsing en gebeurt dit niet systematisch voor alle NBEM.<sup>24</sup> Deze lacune is des te schrijnender sinds de toetreding van Bulgarije en Roemenië in 2007 tot de EU. Volgens de Dienst Vreemdelingenzaken vormden de Bulgaarse en Roemeense (minder- en meerderjarige) onderdanen in die periode de grootste nationaliteitengroep die een statuut van slachtoffer van mensenhandel aanvroeg.<sup>25</sup>

Uit het voorgaande kan afgeleid worden dat documentloze kinderen juridisch gezien zich in een zeer verschillend statuut, of in de afwezigheid van een statuut, kunnen bevinden. Dat verschillend juridisch statuut heeft soms een impact op het genot van onderwijs. Niet zozeer omdat bepaalde categorieën van onderwijs worden uitgesloten, maar omdat bijvoorbeeld bij afwezigheid van begeleiding, opvang en zorg de niet-begeleide Europese minderjarigen veelal de weg naar het onderwijs niet vinden of verdwijnen, of omdat het onderwijs dat aangeboden wordt aan begeleide kinderen die opgesloten worden in gesloten centra, vaak van korte duur is en beweerdelijk niet steeds van goede kwaliteit.

## **2. Recht op onderwijs van documentloze minderjarige vreemdelingen.**

### **2.1. Kinder- en mensenrechten van documentloze vreemdelingen in het algemeen.**

#### **2.1.1. Mensenrechten van documentloze vreemdelingen.**

Vanuit juridisch perspectief hebben mensen zonder wettig verblijf de hoedanigheid van (documentloze) vreemdeling zodat hun rechtspositie bepaald wordt door het migratierecht. Het huidige Belgische migratierecht is erop gericht nieuwe migratie te beheersen en daarmee gepaard gaande irreguliere immigratie te bestrijden. Specifiek houdt dit restrictief

---

verblijfsprocedure en erop toe te zien dat de minderjarige passende huisvesting, medische verzorging en onderwijs krijgt. Hij beheert ook zijn goederen en helpt mee bij het opsporen van familieleden.

<sup>21</sup> Min.Omz. van 2 augustus 2007 betreffende niet-begeleide Europese minderjarigen in kwetsbare toestand, *BS* 17 september 2007.

<sup>22</sup> Er is sprake van 'een kwetsbare toestand' bij minderjarigen die gevaar kunnen lopen wegens een onregelmatige administratieve toestand, een onstabiele sociale toestand, zwangerschap, gebrekkigheid, een gebrekkige lichamelijke of geestelijke toestand, als slachtoffer van mensenhandel of smokkel of bedeltoestand.

<sup>23</sup> Indien er reeds voor 1/1/2007 een voogd voor hen is aangesteld, blijft deze voogdij wel doorlopen.

<sup>24</sup> Het gaat enkel om NBEM die niet zijn ingeschreven in één van de bevolkingsregisters en niet kunnen bewijzen dat zij de toestemming van hun ouders of voogd hebben om te reizen. Zij zullen begeleid worden door een nieuwe dienst binnen de FOD Justitie inzien zij zich in een kwetsbare toestand bevinden.

<sup>25</sup> Activiteitenrapport 2006 van de Dienst Vreemdelingenzaken, 75, [www.dofi.fgov.be](http://www.dofi.fgov.be). Naast Bulgarije en Roemenië wordt ook Polen vermeld.



migratiebeleid voor de documentloze vreemdeling in dat hij van het grondgebied kan worden verwijderd of in detentiecentra kan worden vastgehouden.

Een relatief recente ontwikkeling is het toenemende belang van de mensenrechtenbescherming voor documentloze vreemdelingen door middel van het internationale mensenrechteninstrumentarium. Deze tendens maakt het voor documentloze vreemdelingen mogelijk als rechtssubject deel te nemen aan het maatschappelijk verkeer en een toenemend aantal grondrechten geëerbiedigd te zien.

De juridisch bindende mensenrechtenverdragen (EVRM, VN-verdragen) maken geen gewag van een individueel recht op asiel of migratie voor documentloze vreemdelingen. Bovendien wordt de soevereiniteit van de staat in migratieaangelegenheden expliciet erkend. Zo aanvaardt het Europees Hof voor de Rechten van de Mens dat de staat het recht heeft soeverein de toegang van vreemdelingen tot en het verblijf op hun grondgebied te controleren.<sup>26</sup> Niettemin bieden die verdragen ook bescherming aan documentloze vreemdelingen met betrekking tot zowel burgerlijke als economische, sociale en culturele mensenrechten. Deze verdragen beschermen immers iedereen die zich onder de rechtsmacht van een verdragstaat bevindt (in casu door op het grondgebied te verblijven), waardoor ook documentloze vreemdelingen aanspraak kunnen maken op de bepalingen van deze mensenrechtenverdragen. Het Europees Hof wijst er systematisch op dat de controle over het grondgebied in overeenstemming met het EVRM moet gebeuren.<sup>27</sup> Met betrekking tot een zeer jong minderjarig meisje heeft het bovendien geargumenteed dat de extreme kwetsbaarheid van het meisje prevaleerde over haar hoedanigheid van buitenlander zonder wettig verblijf voor de beoordeling van haar opsluiting.<sup>28</sup>

Het feit dat documentloze vreemdelingen onder het personele toepassingsgebied van dit mensenrechteninstrumentarium vallen, betekent echter niet dat hen het daadwerkelijk genot van deze rechten te beurt valt. Met name het genot van economische, sociale en culturele rechten (sociale grondrechten) wordt aan beperkingen onderworpen. Op dit soms al te beperkt genot is kritiek geleverd. Op het niveau van de Raad van Europa bevestigt het Europees Comité voor Sociale Rechten (ECSR) dat sommige sociale grondrechten van het Europees Sociaal Handvest ook van toepassing kunnen zijn op documentloze vreemdelingen.<sup>29</sup> De Parlementaire Vergadering heeft op haar beurt in 2006 een Resolutie aangenomen waarin de minimumrechten voor documentloze vreemdelingen worden opgesomd.<sup>30</sup> Ook de mensenrechtencommissaris T. Hammarberg beklemtoont regelmatig de

---

<sup>26</sup> EHRM 12 oktober 2006, Mubilanzila Mayeka t. België, § 96

<sup>27</sup> Ibid.

<sup>28</sup> Ibid., § 55.

<sup>29</sup> ECSR, Klacht nr.14/2003 FIDH t. Frankrijk: "Legislation or practice that denies entitlement to medical assistance to foreign nationals, within the territory of a State Party, even if they are illegally, is contrary to the charter."

<sup>30</sup> Parlementaire Vergadering Raad van Europa, Resolutie,1509 (2006):'Human rights of irregular migrants'. De Europese minimumrechten die worden opgesomd in deze resolutie hebben zowel betrekking op de burgerlijke als de economische, sociale en culturele rechten. Wat de economische, sociale en culturele rechten betreft, hebben documentloze vreemdelingen recht op 'adequate housing and shelter guaranteeing human dignity', 'emergency health care', 'right to primary and secondary education for all children', 'social protection with focus on alleviating poverty and preserving human dignity' (migrant children, in particular, should be able to enjoy social protection on the same footing as national children) and 'employment-related rights' (including fair wages, reasonable working conditions, access to court to defend one's rights, and engagement in trade union activities. The state should rigorously pursue employers breaching these terms.

minimumrechten van documentloze vreemdelingen.<sup>31</sup> Tot slot zijn ook door de Europese Commissie inzake Racisme en tolerantie (ECRI) de minimumrechten van deze categorie beklemtoond.<sup>32</sup> In het kader van de VN wordt er door het Comité inzake Economische, Sociale en Culturele Rechten in een aantal algemene commentaren naar de rechten van documentloze vreemdelingen verwezen.<sup>33</sup> Daarnaast wordt ook in een Resolutie van de Algemene Vergadering inzake de bescherming van migranten<sup>34</sup> en deze van de Mensenrechtencommissie inzake de mensenrechten van migranten<sup>35</sup> aanbevolen de mensenrechten van deze vreemdelingen te bevorderen en te beschermen.

Specifiek wat België betreft heeft het VN-Comité inzake Sociale, Economische en Culturele Rechten in zijn slotopmerkingen van 4 januari 2008 zijn bezorgdheid geuit m.b.t. de gezondheidsvoorzieningen die in België ter beschikking worden gesteld aan documentloze vreemdelingen, en heeft het op dit vlak een betere naleving van het VN-verdrag aanbevolen.<sup>36</sup> Ook in de recente slotopmerkingen van het VN-Comité tegen foltering wordt het gebrek aan procedurele waarborgen van documentloze vreemdelingen in detentiecentra en de follow-up van uitgewezen vreemdelingen door België aan de kaak gesteld.<sup>37</sup>

Hoewel die aanbevelingen strikt juridisch niet-bindend zijn, gaat er toch een belangrijk gezag van uit.

### **2.1.2. Mensen- en kinderrechten van documentloze kinderen.**

Documentloze kinderen hebben juridisch gezien een dubbele hoedanigheid: zij zijn kind én vreemdeling. Op die manier wordt hun rechtspositie door twee rechtsdomeinen met een andere finaliteit bepaald. Terwijl het migratierecht gericht is op de beheersing van migratie

---

<sup>31</sup> CommDH/Speech (2006) 22 Original Version, 9 november 2006, "Migrants have rights", *Presentation by the Commissioner for Human Rights, Council of Europe conference on social cohesion in a multicultural Europe*: "Migrants are especially exposed to the risk of poverty and marginalization. Irregular migrants are doubly excluded. Irregular migrants are easy victims for the black market and they will be deprived of social rights connected to employment. One alarming consequence is that we now have situations in Europe where migrants are exploited in forced labour. Access to minimum rights for migrants is limited by fear of denouncement.", "there is a gap not just between international standards and national policies, but also between national legislations and the real practice of social services. Equality achieved at policy level, may not filter down to equality at local level. We talk of minimum rights, but are these rights a reality or just an illusion of those who need them most?"

<sup>32</sup> EUROPESE COMMISSIE INZAKE RACISME EN INTOLERANTIE, *third report on Italy*, (2006)19, par. 114-120,

<sup>33</sup> COMITE INZAKE ECONOMISCHE, SOCIALE EN CULTURELE RECHTEN, *General Comment No.14 on the right to the highest attainable standard of health (art.12)*, E/C.12/2000/4, Internationaal Verdrag ter bescherming van alle arbeidsmigranten en van hun familieleden, aangenomen te New York op 18 december 1990, UNTS nr. 39481. Een Nederlandse vertaling van het Verdrag werd opgenomen in J. WOUTERS, *Bronnen van internationaal recht*, Antwerpen, Intersentia, par. 34: "States are under the obligation to respect the right to health by, inter alia, refraining from denying or limiting equal access for all persons, including prisoners or detainees, minorities, asylum seekers and illegal immigrants, to preventive, curative and palliative health services."

<sup>34</sup> AV, Resolutie inzake de bescherming van migranten (2004): "The General Assembly requests all Member States, in conformity with their respective constitutional systems, effectively to promote and protect human rights of all migrants, in conformity with the Universal Declaration of Human Rights and the International instruments to which they are party."

<sup>35</sup> MENSENRECHTENCOMMISSIE, Resolutie inzake de mensenrechten van migranten, 19 april 2005, E/CN.4/RES/2005/47; <http://www.unhcr.org/refworld/docid/429c53ba4.html> : "The Commission on Human Rights requests States effectively to promote and protect the human rights and fundamental freedoms of all migrants, especially those of women and children, regardless of their immigration status, in conformity with the Universal Declaration of Human Rights and the international instruments to which they are party."

<sup>36</sup> COMITE INZAKE ECONOMISCHE, SOCIALE EN CULTURELE RECHTEN, Concluding Observations, 4 januari 2008, E/C.12/BEL/CO/3 (Belgium), par.21 en 35: "Concerned that access to health-care facilities, goods and services for undocumented migrant workers and members of their families, is limited to access to urgent medical care, The Committee urges to adopt all appropriate measures to ensure that undocumented migrant workers and members of their families have access to adequate health-care facilities, goods and services on an equal basis with legal residents of the State party"

<sup>37</sup> COMITE TEGEN FOLTERING, Concluding Observations, 21 november 2008, CAT/C/BEL/CO/2 (Belgium), par. 8-10.

en daarmee gepaard gaande de bestrijding van irreguliere immigratie, heeft het jeugdrecht een andere doelstelling voor ogen. Deze rechtstak is veeleer gericht op de bescherming of de bevordering van het welzijn en de ontplooiing van jongeren in de verschillende domeinen van de samenleving.<sup>38</sup>

Wanneer documentloze kinderen onderworpen worden aan dezelfde gevolgen van het restrictief migratiebeleid als hun meerderjarige lotgenoten, rijst de vraag of zij omwille van hun kind-zijn niet in aanmerking komen voor een bijkomende bescherming in vergelijking met de volwassen documentloze vreemdelingen, in het kader van het toenemend belang dat gehecht wordt aan de mensenrechtenbescherming.

De voorbije twintig jaar is inderdaad een heel grondrechteninstrumentarium ontwikkeld om de minderjarige in het algemeen (het Kinderrechtenverdrag en algemene mensenrechtenverdragen<sup>39</sup>), en minderjarige vreemdelingen in het bijzonder (Richtlijnen van de Raad van EU, aanbevelingen Raad van Europa, de Hoge Commissaris voor de Vluchtelingen), te beschermen.<sup>40</sup> Toch moet hier een dubbele kanttekening gemaakt worden. In de eerste plaats komen de rechten van documentloze kinderen in mensenrechteninstrumenten veelal niet expliciet aan bod.<sup>41</sup> Daarnaast is een aanzienlijk deel van het mensenrechteninstrumentarium juridisch niet afdwingbaar (soft law).<sup>42</sup> Bijgevolg wordt de vraag naar bijkomende mensenrechtelijke bescherming van documentloze kinderen er vaak één van interpretatie.

In wat volgt wordt deze vaststelling herhaald, maar ditmaal gefocust op het recht op onderwijs voor documentloze kinderen. Eerst wordt echter de betekenis van het mensenrecht op onderwijs verduidelijkt.

---

<sup>38</sup> S. BOUCKAERT, *Documentloze vreemdelingen: Grondrechtenbescherming doorheen de Belgische en internationale rechtspraak vanaf 1985*, Antwerpen-Apeldoorn, Maklu, 2007, 720-723.

<sup>39</sup> Zowel kinderen als volwassenen kunnen aanspraak maken op de algemene mensenrechtenverdragen. In België is vooral het Europees Verdrag tot Bescherming van de Rechten van de Mens en de Fundamentele Vrijheden (EVRM) een vaak ingeroepen mensenrechtenverdrag. Zo werd België in de zaak *Tabita Mubilanzila* door het Europees Hof voor de Rechten van de Mens (EHRM 12 oktober 2006, *Mubilanzila Mayeka en Kaniki Mitunga t. België*) veroordeeld tot schending van de artikelen 3 (verbod op foltering en wrede, onmenselijke en onterende behandeling en bestraffing), 5 (recht op vrijheid en veiligheid) en 8 (respect voor privé- en gezinsleven). In het kader van de collectieve klachtenprocedure bij het Comité inzake Sociale Rechten werd de klacht in de zaak *FIDH t. Frankrijk* (ECSR, Klacht nr.14/2003) gebaseerd op artikel 15 (recht op sociale en geneeskundige bijstand), artikel 17 (recht van kinderen en volwassenen op een sociale, wettelijke en economische bescherming) en artikel E (non-discriminatie) van het HESH. Recente hervormingen van de "Aide Médicale de l'Etat" en de "Couverture maladie universelle" hadden in Frankrijk namelijk tot gevolg dat een groot aantal documentloze volwassenen en kinderen werden uitgesloten van het recht op gratis gezondheidszorg. Het Comité oordeelde dat de klacht gegrond was en concludeerde dat artikel 17 HESH geschonden was. Deze bevinding van het Comité werd gerapporteerd aan het Comité van ministers dat uiteindelijk op 4 mei 2005 een Resolutie hieromtrent aannam.

<sup>40</sup> U.N.H.C.R., *Guidelines on Policies and Procedures in Dealing with Unaccompanied Children Seeking Asylum*, Genève, 1997; U.N.H.C.R., *Refugee Children and Adolescents: A Progressive Report*, Executive Committee of the High Commissioner's Programme, 7 februari 2000; Parlementaire Vergadering van de Raad van Europa, Aanbeveling 1956 van 31 januari 2003 over de 'situatie van jonge migranten in Europa', (<http://assembly.coe.int>); Resolutie van de Raad van de Europese Unie van 26 juni 1997 inzake niet-begeleide minderjarige onderdanen van derde landen (97/C 221/03), *P.B.L.* 19 juli 1997, afl. 221, 23-27.;

<sup>41</sup> Vaak wordt de term 'documentloze kinderen' niet expliciet vermeld in het internationale grondrechteninstrumentarium, wordt enkel de NBMV behandeld, of valt de groep van documentloze kinderen volledig buiten het toepassingsgebied.

<sup>42</sup> Richtlijnen en aanbevelingen van het VN-Commissariaat voor de Vluchtelingen, aanbevelingen van de Parlementaire Vergadering van de Raad van Europa en Resoluties van de Raad van de Europese Unie zijn juridisch niet afdwingbaar, waardoor hun impact op het beleid inzake documentloze kinderen eerder relatief is. Het Kinderrechtenverdrag en de algemene mensenrechtenverdragen zijn daarentegen wel juridisch bindend, maar zij vermelden zelden of niet deze categorie van minderjarige vreemdelingen.

## 2.2. Het recht op onderwijs.

Het recht op onderwijs is gewaarborgd in de grondwet en in internationale verdragen inzake zowel burgerlijke en politieke rechten, als economische, sociale en culturele rechten. Het recht op onderwijs bevat zowel elementen van vrijheidsrechten (rechten die een nalaten van de overheid vereisen) als elementen van zogenaamde prestatierechten (rechten die een handeling van de overheid vereisen).

Art. 24 G.W. waarborgt zowel de vrijheid van onderwijs als het recht op onderwijs. Het bepaalt:

§ 1. Het onderwijs is vrij; elke preventieve maatregel is verboden; de bestraffing van de misdrijven wordt alleen door de wet of het decreet geregeld.

De gemeenschap waarborgt de keuzevrijheid van de ouders.

De gemeenschap richt neutraal onderwijs in. De neutraliteit houdt onder meer in, de eerbied voor de filosofische, ideologische of godsdienstige opvattingen van de ouders en de leerlingen.

De scholen ingericht door openbare besturen bieden, tot het einde van de leerplicht, de keuze aan tussen onderricht in een der erkende godsdiensten en de niet-confessionele zedenleer.

§ 2. Zo een gemeenschap als inrichtende macht bevoegdheden wil overdragen aan een of meer autonome organen, kan dit slechts bij decreet, aangenomen met een meerderheid van twee derden van de uitgebrachte stemmen.

§ 3. Ieder heeft recht op onderwijs, met eerbiediging van de fundamentele rechten en vrijheden. De toegang tot het onderwijs is kosteloos tot het einde van de leerplicht.

Alle leerlingen die leerplichtig zijn, hebben ten laste van de gemeenschap recht op een morele of religieuze opvoeding.

§ 4. Alle leerlingen of studenten, ouders, personeelsleden en onderwijsinstellingen zijn gelijk voor de wet of het decreet. De wet en het decreet houden rekening met objectieve verschillen, waaronder de eigen karakteristieken van iedere inrichtende macht, die een aangepaste behandeling verantwoorden.

§ 5. De inrichting, erkenning of subsidiëring van het onderwijs door de gemeenschap wordt geregeld door de wet of het decreet.

In art. 2 Protocol 1 bij het EVRM wordt het recht op onderwijs en het recht van ouders op een vrije schoolkeuze in overeenstemming met hun godsdienstige en filosofische overtuigingen, gewaarborgd. Het recht op onderwijs wordt hier begrepen als recht op toegang tot het onderwijs; het houdt geen verplichting in voor de Staat om onderwijs beschikbaar te maken.

Het recht op onderwijs maakt in het Herzien Europees Sociaal Handvest (HESH) deel uit van een ruimer recht van kinderen en jongeren op sociale, juridische en economische bescherming. Kinderen en jongeren hebben het recht om op te groeien in een omgeving die de volledige ontwikkeling van hun persoonlijkheid en van hun fysieke en mentale mogelijkheden aanmoedigt. Art. 17 HESH waarborgt het recht op onderwijs in het algemeen. In art. 17 § 2 HESH engageren staten zich om kinderen en jongeren kosteloos lager en secundair onderwijs aan te bieden, en regelmatige schoolaanwezigheid aan te moedigen.

Volgens het Europees Comité voor Sociale Rechten (ECSR) vereist art. 17 in zijn geheel dat staten een onderwijsstelsel opzetten en in stand houden dat toegankelijk en effectief is. Dat houdt onder meer in: het bestaan van een functionerend stelsel van lager en secundair onderwijs; een mechanisme voor kwaliteitsbewaking; verplicht onderwijs tot aan de minimumleeftijd voor tewerkstelling; non-discriminatie, onder meer door een billijke geografische spreiding van scholen en gelijke toegang tot onderwijs voor alle kinderen. Dat vereist bijzondere aandacht voor kwetsbare groepen van kinderen, en mogelijk speciale maatregelen. Basisonderwijs moet kosteloos zijn, verborgen kosten voor bijv. boeken en uniform moeten redelijk zijn, en er moet een tegemoetkoming (onder de vorm van een schooltoelage bv.) beschikbaar zijn om hun impact te beperken.<sup>43</sup>

Art. 13 van het Internationaal Verdrag inzake economische, sociale en culturele rechten (IVESCR) bepaalt in de eerste paragraaf voornamelijk de beoogde doelstellingen van onderwijs: de volledige ontwikkeling van de persoonlijkheid, versterken van de eerbied voor mensenrechten, bevorderen van de effectieve deelname aan de samenleving, bevorderen van begrip en vriendschap tussen alle naties en groepen, en van het behoud van de vrede. In de tweede paragraaf worden verplichtingen voor staten gepreciseerd inzake beschikbaarheid en toegankelijkheid van onderwijs: verplicht en kosteloos lager onderwijs voor iedereen; secundair onderwijs wordt algemeen beschikbaar en toegankelijk gemaakt voor iedereen, in het bijzonder door de geleidelijke invoering van kosteloos onderwijs; hoger onderwijs is gelijkelijk toegankelijk voor allen, op grond van bekwaamheid, en in het bijzonder door de geleidelijke invoering van kosteloos onderwijs. Bovendien moet een afdoende stelsel van beurzen opgezet worden. In paragraaf drie wordt de vrije schoolkeuze gewaarborgd, en in paragraaf vier de vrijheid om zelf scholen op te richten.

In art. 29 van het Kinderrechtenverdrag worden de doelstellingen van onderwijs nader gepreciseerd, grotendeels vergelijkbaar met art. 13 § 1 IVESCR: de ontwikkeling van de persoonlijkheid, talenten en mentale en fysieke mogelijkheden; de ontwikkeling van eerbied voor mensenrechten; de ontwikkeling van eerbied voor de ouders, de eigen identiteit, taal en waarden, de nationale waarden en andere beschavingen; de voorbereiding van het kind op een verantwoordelijk leven in een vrije samenleving, en de ontwikkeling van eerbied voor de natuur. In art. 28 § 1 Kinderrechtenverdrag worden de verplichtingen inzake het recht op onderwijs enigszins afgezwakt in vergelijking met het IVESCR: in het Kinderrechtenverdrag ligt de nadruk meer op gelijke kansen, en wordt kosteloos onderwijs minder beklemtoond. Staten die tevens partij zijn bij het IVESCR moeten de hogere eisen onder dit laatste verdrag naleven, in het licht van art. 41 Kinderrechtenverdrag. Dat bepaalt dat het verdrag geen afbreuk doet aan meer gunstige bepalingen zoals die vervat zijn in nationaal recht of internationaal recht dat in de betreffende staat van kracht is. Art. 29 § 2 Kinderrechtenverdrag waarborgt de vrijheid om zelf scholen op te richten.

In art. 30 van het Internationaal Verdrag over de Bescherming van de Rechten van Alle Arbeidsmigranten en Leden van hun Familie (1990) wordt bepaald dat elk kind van een arbeidsmigrant het fundamenteel recht op toegang tot onderwijs op basis van gelijke behandeling met eigen onderdanen moet hebben. Toegang tot het publiek onderwijs mag

---

<sup>43</sup> EUROPEES COMITE INZAKE SOCIALE RECHTEN, Conclusies 2003-1, Bulgarije, art. 17 §2, [http://www.coe.int/t/dghl/monitoring/socialcharter/Conclusions/State/Romania2003\\_en.pdf](http://www.coe.int/t/dghl/monitoring/socialcharter/Conclusions/State/Romania2003_en.pdf)

niet geweigerd of beperkt worden omwille van de onregelmatige situatie van de ouders of het onwettig verblijf van het kind in de betrokken staat. Dit verdrag is, in tegenstelling tot de voormelde verdragen, echter niet ondertekend door België.

Hierna worden enkel die aspecten van het recht op onderwijs behandeld die relevant zijn voor documentloze minderjarige vreemdelingen die zich op het Belgische grondgebied bevinden.

Een eerste belangrijk aspect van het recht op onderwijs is het recht op toegang tot onderwijs ('accessibility'). Toegankelijkheid heeft niet louter betrekking op fysieke toegankelijkheid, maar vooral ook op financiële en non-discriminatoire toegankelijkheid.<sup>44</sup> Lager onderwijs moet in elk geval kosteloos zijn: er mag met andere woorden geen inschrijvingsgeld geheven worden. Bovendien moeten bijkomende kosten redelijk zijn en waar mogelijk afgebouwd worden.<sup>45</sup> Ten tweede moet de toegang non-discriminatoire zijn: dat betekent dat bijzondere aandacht moet besteed worden aan groepen van kwetsbare kinderen.<sup>46</sup>

Minimaal moet lager onderwijs verplicht gemaakt worden. Er is een tendens om in het recht op onderwijs de verplichting te lezen voor staten om het onderwijs verplicht te maken tot de minimumleeftijd voor tewerkstelling.

### **2.3. Het recht op onderwijs voor documentloze kinderen.**

Hoewel het recht op onderwijs in zowel de G.W. als in internationale verdragen (zie 2.2) is gewaarborgd, blijft het moeilijk om precies te bepalen of documentloze kinderen het recht op onderwijs genieten in het kader van nationale en internationale mensenrechtenstandaarden.

Vooreerst wordt bij de meeste verdragen het recht op onderwijs van documentloze kinderen niet geëxpliciteerd, waardoor dit recht er één wordt van interpretatie en discussie. Dergelijke interpretaties worden aangereikt door bevoegde organen binnen de verschillende mensenrechtensystemen of door de (schaarse) rechtspraak die hieromtrent bestaat.

#### **2.3.1. Het Comité voor economische, sociale en culturele rechten.**

In zijn algemene commentaar nr. 13 bespreekt het VN-Comité voor economische, sociale en culturele rechten (CESCR) uitgebreid het recht op onderwijs zoals gewaarborgd in art. 13 IVESCR. In §6b zou impliciet de toegankelijkheid van het onderwijs voor documentloze kinderen kunnen worden gelezen aangezien '*zowel schoolinstellingen als schoolprogramma's voor iedereen, met nadruk op de meest kwetsbare groepen, toegankelijk moeten zijn, zonder enige discriminatie op basis van verboden discriminatiegronden.*' Door de drievoudige kwetsbaarheid (kind/vreemdeling/zonder papieren) waaraan een documentloze minderjarige vreemdeling

---

<sup>44</sup> COMITE INZAKE ECONOMISCHE, SOCIALE EN CULTURELE RECHTEN, General Comment No. 13. The right to education, E/C.12/1999/10, 1999, par. 6(b).

<sup>45</sup> COMITE INZAKE ECONOMISCHE, SOCIALE EN CULTURELE RECHTEN, Concluding Observations (Nepal), 16 mei 2007, E/C.12.NPL/CO/2, par. 27.

<sup>46</sup> COMITE INZAKE ECONOMISCHE, SOCIALE EN CULTURELE RECHTEN, General Comment No. 13. The right to education, E/C.12/1999/10, 1999, par. 6(b).

is blootgesteld, kan worden aangenomen dat hij ressorteert onder de categorie van 'vulnerable group'.<sup>47</sup>

In §34 bevestigt het Comité dat het non-discriminatieprincipe inzake het recht op onderwijs ook van toepassing is op documentloze kinderen.

Het CESCR heeft zich ook in zijn slotopmerkingen naar aanleiding van de landenrapporten herhaaldelijk bezorgd getoond over het feit dat het recht op (toegang) tot onderwijs voor documentloze kinderen nog niet overal werd verwezenlijkt.<sup>48</sup>

### **2.3.2. Het Comité inzake de rechten van het kind (CRC).**

In zijn algemene commentaar nr. 6 verduidelijkt het Comité voor de rechten van het kind de situatie van onder meer niet-begeleide buitenlandse minderjarigen.<sup>49</sup> In §12 van deze algemene commentaar benadrukt het Comité dat het Kinderrechtenverdrag van toepassing is op ieder kind, ongeacht zijn nationaliteit of immigratiestatus.<sup>50</sup> In combinatie met artikel 28 van het Kinderrechtenverdrag betekent dit dat ook het recht op onderwijs in dit artikel voor niet-begeleide buitenlandse minderjarigen gewaarborgd wordt. In de paragrafen 41 tot 45 wordt aan niet-begeleide buitenlandse minderjarigen uitdrukkelijk het recht op toegang tot onderwijs in eender welk land gewaarborgd. Zij moeten ingeschreven en begeleid worden en hebben het recht een diploma te behalen.

### **2.3.3. Het Comité voor de afschaffing van rassendiscriminatie (CERD).**

In zijn algemene commentaar nr. 30 m.b.t. discriminatie tegen niet-onderdanen beveelt het Comité de lidstaten aan om de knelpunten m.b.t. het recht op onderwijs voor documentloze kinderen zo snel mogelijk weg te werken en te waarborgen dat publieke onderwijsinstellingen voor iedereen openstaan.<sup>51</sup>

### **2.3.4. Het Comité inzake de bescherming van alle arbeidsmigranten en hun familie.**

Het Internationaal Verdrag over de Bescherming van de Rechten van Alle Arbeidsmigranten en Leden van hun Familie<sup>52</sup> verklaart expliciet dat fundamentele mensenrechten van

---

<sup>47</sup> De kwetsbaarheid van documentloze kinderen werd herhaaldelijk vermeld. Zie L. BICOCCCHI, *Undocumented children: invisible victims of immigration control*, PICUM, [www.picum.org](http://www.picum.org).

<sup>48</sup> COMITE INZAKE ECONOMISCHE, SOCIALE EN CULTURELE RECHTEN, Concluding Observations (Norway), 23 juni 2005, E/C.12/1/Add.109, par. 43 : «Recommends to take immediate steps to ensure the implementation of the laws which provide for access to education for 'hidden children' » (children of families of refugees or asylum-seekers whose request to stay in the State party has been rejected) ; E/C.12/1/Add.109, par. 22 (Norway) : « Concerned about restriction places on the access to education of asylum-seekers, as asylum seeking children only have access to free primary and lower secondary education and asylum-seekers over the age of 18 are not offered courses in Norwegian. » ; E/C.12/1/Add.109, par. 43 (Norway) : « ...ensure that asylum-seekers are not restricted in their access to education while their claim for asylum is being processed... »

<sup>49</sup> COMITE VOOR DE RECHTEN VAN HET KIND, General Comment No. 6, *Treatment of unaccompanied and separated children outside their country of origin*, CRC/GC/2005/6, Genève, 2005, par.5en 7.

<sup>50</sup> «The Convention is not limited to children who are citizens of a State party and must therefore also be available to all children irrespective of their nationality, immigration status or statelessness.»

<sup>51</sup> COMITE INZAKE DE UITBANNING VAN RASSENDISCRIMINATIE, General Recommendation No.30, *Discrimination against non citizens*, 1 oktober 2004, par.29-31.

<sup>52</sup> Internationaal Verdrag ter bescherming van alle arbeidsmigranten en van hun familieleden, aangenomen te New York op 18 december 1990, UNTS nr. 39481. Een Nederlandse vertaling van het Verdrag werd opgenomen in J. WOUTERS, *Bronnen van internationaal recht*, Antwerpen, Intersentia, 2004, 697-713.

toepassing van zijn op zowel legale als documentloze arbeidsmigranten.<sup>53</sup> Artikel 30 vermeldt zoals eerder gezegd de toegang tot onderwijs voor kinderen van arbeidsmigranten op grond van het principe van gelijkheid van behandeling met nationale onderdanen. Dit Verdrag is echter nauwelijks ondertekend door Westerse landen, en evenmin door België. België heeft wel onderzocht of het het Verdrag eventueel zou kunnen ondertekenen, en zag op dit punt alvast geen probleem.<sup>54</sup>

### 2.3.5 Speciale Rapporteurs.<sup>55</sup>

In verschillende rapporten heeft de voormalige Speciale Rapporteur over het recht op onderwijs, Tomasevski, de omvang en de aard van de problematiek van het recht op onderwijs voor documentloze kinderen weergegeven. Ze drong er op aan bij staten om het recht op onderwijs voor alle kinderen open te stellen.<sup>56</sup> Na *fact-finding missions* werden overheden aangesproken over de schending van het recht op onderwijs voor documentloze kinderen.<sup>57</sup>

De Speciale Rapporteur inzake rechten van niet-onderdanen heeft in zijn eindrapport zijn bezorgdheid geuit m.b.t. discriminatie van niet-onderdanen in het onderwijs.<sup>58</sup> Ook de Speciale Rapporteur voor de mensenrechten van migranten erkent de problematiek van de uitoefening van het recht op onderwijs bij documentloze kinderen.<sup>59</sup>

### 2.3.6 Het Europees Comité voor Sociale Rechten (ECSR).

Ook op het niveau van de Raad van Europa hebben meerdere mensenrechtenactoren de problematiek van het recht op onderwijs voor documentloze kinderen onder de aandacht gebracht. Het Secretariaat van het ECSR gaf in 2006 drie informatiedocumenten uit om ondermeer het migrantenrecht, de kinderrechten en het recht op onderwijs onder het (H)ESH systematisch te verduidelijken. Hierin wordt echter niet geëxpliciteerd dat documentloze kinderen het recht op onderwijs genieten. Er wordt verwezen naar de speciale aandacht die vereist is bij het gelijke recht op onderwijs voor kwetsbare kinderen zonder enige uitdrukkelijke verwijzing naar documentloze kinderen.<sup>60</sup>

---

<sup>53</sup> Met dien verstande dat aan legale verblijfhouders een meer uitgebreid arsenaal van rechten (recht op een gelijke behandeling met de nationale onderdanen op het vlak van sociale zekerheid, onderwijs, gezondheidszorg en huisvesting) toekomt dan aan de documentloze migranten.

<sup>54</sup> D. VANHEULE, "Het VN-Verdrag van 18 december 1990 tot bescherming van alle arbeidsmigranten en hun gezinsleden", *TvMR* 2004, nummer 3, 12-16.

<sup>55</sup> Speciale Rapporteurs worden aangesteld door de Mensenrechtenraad (voorheen Mensenrechtencommissie), en dienen over het hen toegewezen onderwerp jaarlijks te rapporteren.

<sup>56</sup> MENSENRECHTENCOMMISSIE, Preliminary report of the Special Rapporteur on the right to education, 13 januari 1999, E/CN.4/1999/49, par.85-87; Report of Vernor Muñoz Villalobos, Special Rapporteur on the right to education, 17 december 2004, E/CN.4/2005/50, par.57.

<sup>57</sup> MENSENRECHTENCOMMISSIE, Report submitted by the Special Rapporteur, Katarina Tomasevski, Addendum, Mission to the People's Republic of China, 10-19 September 2003, Mission to Malaysia 2007, E/CN.4/2004/45/Add.1.

<sup>58</sup> SUBCOMMISSIE INZAKE DE BESCHERMING EN BEVORDERING VAN MENSENRECHTEN, Mr. David Weissbrodt, Final report on the rights of non-citizens, Examples of practices in regard to non-citizens, E/CN.4/Sub.2/2003/23/Add.3 (2003).

<sup>59</sup> Zie Special Rapporteur on the human rights of migrants and chairman of the committee on the protection of the rights of all migrant workers and members of their families, *Joint Statement to mark International Migrant Day 2007*; <http://www.december18.net/web/docpapers/doc5910.doc>: "Among the most serious violations suffered by children of irregular workers, we have come across the lack of access to education, the exposure to economic exploitation and dangerous and degrading forms of labour."

<sup>60</sup> Migrant's rights in the European Social Charter; Children's rights under the European Social Charter; The Right to Education under the European Social Charter.

([www.coe.int/t/dghl/monitoring/socialcharter/presentation/FactsheetMigrants2008\\_en.pdf](http://www.coe.int/t/dghl/monitoring/socialcharter/presentation/FactsheetMigrants2008_en.pdf));



### 2.3.7 De Mensenrechtencommissaris van de Raad van Europa.

De Mensenrechtencommissaris van de Raad van Europa, Hammarberg, heeft in verschillende standpunten documentloze kinderen gekwalificeerd als de meest kwetsbare groep in Europa. Hierbij legt hij er de nadruk op dat deze groep in de eerste plaats als *kinderen* moeten gezien worden en onder deze hoedanigheid dezelfde rechten als andere leeftijdsgenoten heeft. Hij onderlijnt ook het belang van het recht op onderwijs voor kinderen, onafhankelijk van het al dan niet wettige verblijfsstatuut (van de ouders).<sup>61</sup>

### 2.3.8 De Parlementaire Vergadering.

De Parlementaire Vergadering van de Raad van Europa heeft in enkele van haar aanbevelingen aan de Raad van Ministers de thematiek van het recht op onderwijs bij documentloze vreemdelingen op de voorgrond geplaatst.<sup>62</sup> In juni 2006 keurde de Parlementaire Vergadering de Resolutie inzake mensenrechten van irreguliere immigranten goed, waarin de minimumrechten van deze groep wordt beschreven. Belangrijk hierbij is artikel 13.6. waarin wordt bepaald dat *“All children have a right to education, extending to primary school and secondary school levels, in those countries where such schooling is compulsory. Education should reflect their culture and language and they should be entitled to recognition, including through certification, of the standards achieved.”*<sup>63</sup>

### 2.3.9. De Europese Unie.

De EU heeft lange tijd geen aandacht besteed aan mensenrechten noch aan kinderrechten in het bijzonder, gezien de Europese Gemeenschappen oorspronkelijk waren opgericht met het oog op economische integratie van de lidstaten. Stapsgewijs werd het oorspronkelijke doeleinde verbreed waardoor de mensenrechtenbescherming op de voorgrond trad. Specifiek voor de minderjarige vreemdelingen keurde de Europese Raad reeds in 1997 een Resolutie goed m.b.t. niet-begeleide minderjarigen.<sup>64</sup> De laatste jaren is een hele reeks Richtlijnen uitgevaardigd over asiel voor minderjarige vreemdelingen. De meeste van deze richtlijnen zijn echter niet van toepassing op documentloze kinderen, aangezien ze ofwel geen asielaanvraag hebben ingediend, of hun asielaanvraag reeds definitief verworpen werd, waardoor ze precies documentloos werden.<sup>65</sup>

---

([www.coe.int/t/dghl/monitoring/socialcharter/presentation/FactsheetChildren\\_en.pdf](http://www.coe.int/t/dghl/monitoring/socialcharter/presentation/FactsheetChildren_en.pdf));

([www.coe.int/t/dghl/monitoring/socialcharter/Presentation/FactsheetEducation\\_en.pdf](http://www.coe.int/t/dghl/monitoring/socialcharter/Presentation/FactsheetEducation_en.pdf))

<sup>61</sup> Zie MENSENRECHTENCOMMISSARIS, T.HAMMARBERG, “Viewpoint: Migrants should not be denied their human rights”, *www.commissioner.coe.int*, 30 mei 2006; T. HAMMARBERG, “Viewpoint: Children in migration should get better protection”, *www.commissioner.coe.int*, 6 augustus 2007; T. HAMMARBERG, *The human rights of irregular migrants in Europe*, Council of Europe, Straatsburg, 2007, CommDH/IssuePaper(2007)1.

<sup>62</sup> Aanbeveling 1703 van de Parlementaire Vergadering van de Raad van Europa (28 april 2005), <http://assembly.coe.int> (zie ook Doc.10477, report of the Committee on Migration, Refugees and Population, rapporteur: Mr. van Thijn); Aanbeveling Comité van Ministers, CM/Rec(2008)4. Beide aanbevelingen werden goedgekeurd door de Raad van Ministers en liggen op die manier aan de basis van belangrijke ontwikkeling binnen de Raad van Europa.

<sup>63</sup> Resolutie van de Parlementaire Vergadering Raad van Europa, 1509 (2006): ‘Human rights of irregular migrants’, <http://assembly.coe.int/>; Doc.10477, report of the Committee on Migration, Refugees and Population, rapporteur: Mr. van Thijn).

<sup>64</sup> Resolutie Raad nr. 97/C221/03, 26 juni 1997 inzake niet-begeleide minderjarigen onderdanen van derde landen, *Pb.L.* 19 juli 1997, afl.221.

<sup>65</sup> Richtl.Raad nr. 2003/9/EG, 27 januari 2003 tot vaststelling van minimumnormen voor de opvang van asielzoekers in de lidstaten, *Pb.L.* 31, 6 februari 2003; Richtl.Raad nr. 2004/83/EG, 30 april 2004 inzake minimumnormen voor de erkenning van onderdanen van derde landen en staatslozen als vluchteling of als persoon die anderszins internationale bescherming behoeft en de inhoud van de verleende bescherming, *Pb.L.* 30 september 2004, afl. 304, 12; Richtl.Raad nr. 2005/85/EG, 1 december 2005 betreffende minimumnormen voor de procedures in de lidstaten voor de toekenning of intrekking van de vluchtelingenstatus, *Pb.L.* 13 december 2005, afl.326.

Ten slotte mag ook de analyse van het *E.U. Network of Independent Experts on fundamental rights* niet onvermeld gelaten worden. Dit inmiddels opgeheven netwerk, dat bestond uit onafhankelijke experts inzake mensenrechten, gaf op verzoek van de Europese Commissie haar opinie omtrent de implementatie van kinderrechten in de EU. Met betrekking tot het recht op onderwijs onderlijnde het Netwerk het recht op onderwijs voor alle kinderen ongeacht de administratieve verblijfsstatus. Het spoorde daarom alle EU-lidstaten aan de nodige maatregelen te treffen overeenkomstig artikel 14 EU-Handvest en artikel 13 EVRM.<sup>66</sup>

Op 3 juli 2008 werd het Groenboek "Migratie en mobiliteit: uitdagingen en kansen voor Europese onderwijssystemen" door de Europese Commissie voorgesteld.<sup>67</sup> Hierbij wordt ingegaan op een belangrijke uitdaging voor het onderwijs, met name de aanwezigheid op scholen van kinderen met een migratieachtergrond die zich in een zwakke sociaal-economische positie bevinden. Het groenboek heeft betrekking op alle kinderen met een migratieachtergrond, ongeacht de formele juridische verblijfsstatus.<sup>68</sup> De Commissie vraagt met aandrang naar passende beleidreacties en benaderingen van de lidstaten.

Er kan besluitend vastgesteld worden dat er een duidelijke tendens merkbaar is om de rechtspositie van documentloze kinderen m.b.t. het recht op onderwijs te verbeteren. Toch is het van belang de beperkte juridisch bindende aard van de vermelde aanbevelingen niet te vergeten. Aan de opvattingen van de VN-Comités, de richtlijnen van de Europese Raad en aan de aanbevelingen en resoluties van de Raad van Europa komt juridisch gezien geen bindende kracht toe. Zij zijn niettemin gezagsvol.

### **3. De erkenning van het recht op onderwijs voor documentloze kinderen in België.**

#### **3.1. Algemeen: het beleid t.a.v. vreemdelingen zonder wettig verblijf**

Toen België in de jaren negentig, net zoals de meeste Westerse landen, geconfronteerd werd met een gestage toename van het aantal documentloze vreemdelingen, zijn een aantal maatregelen genomen om de instroom van deze groep in te perken. Naast de versterking van restricties in het asielbeleid, experimenteerde de overheid met een aantal juridische instrumenten in de hoop de irreguliere migratie ook repressief te kunnen aanpakken. Zo beteugelde de wetgever via het strafrecht geleidelijk aan meer inbreuken op de verblijfsreglementering, ontstond een waaier aan mogelijkheden om documentlozen administratief vast te houden in gesloten detentiecentra en werd het grootste deel van de sociale grondrechten afhankelijk gemaakt van een geldig verblijfsstatuut, naar voorbeeld van het Nederlands koppelingsmechanisme.<sup>69</sup>

---

<sup>66</sup> E.U. Network of Independent Experts on Fundamental Rights, Thematic Comment No.4, *Implementing the rights of the child in the European Union*, 25 mei 2006 ( CFR-CDF.Them.Comment.2005.doc).

<sup>67</sup> COM(2008) 423 (Commissie van de Europese Gemeenschappen, Groenboek, Migratie en mobiliteit: uitdagingen en kansen voor Europese onderwijssystemen).

<sup>68</sup> Het gaat om kinderen die in een EU-land wonen waar ze niet geboren zijn.

<sup>69</sup> S. BOUCKAERT, *Documentloze vreemdelingen: Grondrechtenbescherming doorheen de Belgische en internationale rechtspraak vanaf 1985*, Antwerpen-Apeldoorn, Maklu, 2007, 29-36.

In het kader van dit beleid neemt het recht op onderwijs voor documentloze kinderen een bijzondere plaats in in België. Alle kinderen (vanaf het burgerlijk jaar waarin het kind zes wordt), al dan niet gemachtigd om op het Belgisch grondgebied te verblijven, vallen onder de leerplicht. In tegenstelling tot vele andere sociale voorzieningen werd, naar aanleiding van een aantal beleidsafspraken tussen de minister van binnenlandse zaken en de gemeenschapsministers van onderwijs vanuit *een brede interpretatie van algemene rechten die eigen zijn aan het mens-zijn*<sup>70</sup>, in de loop van 1994 de toegang tot het onderwijs voor documentloze kinderen opengesteld. Waar in de Vlaamse gemeenschap werd afgesproken dat documentloze kinderen subsidieerbaar of financierbaar zijn, werd aan Franstalige zijde in eerste instantie geopteerd voor een systeem waarbij enkel bepaalde scholen die aan een grote groep documentloze kinderen onderwijs aanboden, een forfaitaire extra vergoeding ontvingen.

### 3.2. De juridische implementatie in de Vlaamse Gemeenschap.

In de Vlaamse Gemeenschap werd naar aanleiding van de beleidsafspraken in 1994 de omzendbrief van de minister van onderwijs van 10 november 1983 m.b.t. de inschrijvingsmodaliteiten aangepast.<sup>71</sup> Omdat het recht op onderwijs voor documentloze kinderen nog steeds niet optimaal was, werd in 1999 een nieuwe omzendbrief opgesteld waarin heldere richtlijnen werden opgenomen met het oog op het garanderen van het recht op onderwijs voor documentloze kinderen.<sup>72</sup> Ingevolge het gelijkekansendecreet van 28 juni 2002 werd deze omzendbrief op zijn beurt aangepast in 2003.<sup>73</sup>

Documentloze kinderen kunnen zich inschrijven als regelmatige leerling op voorwaarde dat het kind op het ogenblik van de inschrijving effectief aanwezig is, dit om fictieve inschrijvingen te vermijden.<sup>74</sup> De school is niet verplicht de aanwezigheid van documentloze kinderen te melden aan de Dienst Vreemdelingenzaken of de politie. Bovendien heeft de politie niet het recht controles uit te voeren aan de schoolpoort.<sup>75</sup> Ook bij de verwijdering van gezinnen met schoolgaande kinderen moet de politie met grote omzichtigheid optreden.<sup>76</sup>

<sup>70</sup> Knack, jg. 24, nr.28, 13-19 juni 1994, 27.

<sup>71</sup> Omz. NO/205/SH/AS/MPV, 10 november 1983, *Officieuze codificatie van de omzendingen*, Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs.

<sup>72</sup> Omz. 24 juni 1999 betreffende het recht op onderwijs voor kinderen zonder wettig verblijfsstatuut. Deze omzendbrief werd niet in het Belgisch Staatsblad gepubliceerd. Voor een nadere bespreking, zie J. DE GROOF en F. ORNELIS, "Recht op onderwijs, ook voor 'illegalen', *T.O.R.B.* 1999-2000, afl.5, 333-335.

<sup>73</sup> Decr. VI. Gem.R. 28 juni 2002 betreffende gelijke onderwijskansen; Omz. GD/2003/03 van 24 februari 2003 betreffende het recht op onderwijs voor kinderen zonder wettig verblijfsstatuut, *onuitg.*

<sup>74</sup> Het Decreet van 28 juni 2008 voorziet in een principieel inschrijvingsrecht voor alle kinderen in de school die het kind en zijn ouders verkiezen. De Omzendbrief van 24 februari 2003 bepaalt dat een inschrijving niet kan worden geweigerd op grond van loutere vaststelling dat het verblijfsstatuut van de kandidaat-leerling of zijn ouders niet in orde is.

<sup>75</sup> De omzendingen van 24 juni 1999 en 24 februari 2003 vermelden uitdrukkelijk dat directies de inschrijving van leerlingen zonder wettig verblijfsstatuut niet moeten aangeven aan vreemdelingen- of politiediensten en dat deze diensten ze niet via de scholen zullen opsporen.

<sup>76</sup> Omz. 29 april 2003 betreffende de verwijdering van gezinnen met schoolgaande kind(eren) van minder dan 18 jaar, *BS* 13 juni 2003. In deze omzendbrief wordt nader verklaard wat er 'met grote omzichtigheid' bij de verwijderingsmaatregel wordt bedoeld. Zo wordt bij voorkeur opgetreden vóór schooltijd en in elk geval niet tijdens de schooluren. Het opwachten van de kinderen aan de schoolpoorten wordt niet aangeraden, maar is toch toelaatbaar indien er een gevaar bestaat dat het kind aan de school zou worden achtergelaten of wanneer zijn ouders niet meer in staat zijn om hem thuis op te wachten omdat ze reeds door de politie zijn aangehouden. In de laatste hypothese zijn de politiediensten er bovendien toe gehouden een aantal basisregels te respecteren, zoals het optreden met nodige discretie, de opdracht in burgerkledij uit te voeren, de schooldirectie in te lichten over de opdracht en hen daarbij te betrekken om een betere begeleiding van het kind te verzekeren en het zich laten vergezellen door een lid van het gezin.

Regelmatige leerlingen<sup>77</sup> komen in aanmerking voor het onthaal- en onderwijsvoorrrangsbeleid<sup>78</sup>, ontvangen ondersteuning zoals voorzien in het gelijkekansendecreet<sup>79</sup>, zijn subsidieerbaar in de basisvoorziening van de scholen en zijn tot slot ook verzekerd door de school. Het valt op dat in het onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers de nadruk niet ligt op nationaliteit (het staat dus ook open voor EER-onderdanen), maar op het feit een anderstalige nieuwkomer te zijn.

Iedere leerling, ongeacht zijn verblijfsstatuut, die op regelmatige wijze de lessen heeft gevolgd en op het einde van de studieperiode geslaagd is, ontvangt een diploma.<sup>80</sup> De inschrijving op school, het schoollopen of het behalen van een diploma creëert echter op geen enkele wijze rechten voor documentloze kinderen en hun familie met betrekking tot de asielpcedure, het verblijfsrecht en de toepassing van de Vreemdelingenwet.<sup>81</sup>

### 3.3. De juridische implementatie in de Franse Gemeenschap.

Aan Franstalige zijde werd het recht op onderwijs in eerste instantie bij omzendbrief geregeld.<sup>82</sup> Later werd deze vervangen door een decretale tekst.<sup>83</sup>

Documentloze kinderen kunnen zich inschrijven als regelmatige leerling.<sup>84</sup> Ze hebben toegang tot onthaalklassen ("classes passerelles") indien ze de Franse taal niet beheersen.<sup>85</sup> Zij zijn verzekerd door de school en subsidieerbaar in hoofde van de school voor zover zij op het moment van de telling ten minste drie maanden regelmatig de lessen hebben bijgewoond in deze onderwijsstelling.<sup>86</sup> Indien zij geslaagd zijn op het einde van hun studieperiode, ontvangen zij net zoals hun medeleerlingen, een getuigschrift daarvan.<sup>87</sup> Net zoals in de

---

<sup>77</sup> Indien een leerling langer dan vijf dagen ongewettigd afwezig is op de basisschool, wordt hij niet langer meer als regelmatige leerling beschouwd. Dit zorgt voor problemen bij documentloze kinderen aangezien zij vaak samen met hun ouders onderduiken n.a.v. gedwongen repatriëringen.

<sup>78</sup> B.VL.Reg. 22 september 1998 betreffende de toelage voor anderstalige nieuwkomers in het basisonderwijs, *BS* 6 maart 1999 (gecoördineerd door het B. VI. Reg. 8 februari 2002, *BS* 9 april 2002); Omz. BaO/2001/9 van 2 juli 2001 betreffende het onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers in het basisonderwijs, *onuitg.*

<sup>79</sup> Het ondersteuningsaanbod voor het basisonderwijs wil onderwijskansarme leerlingen doen doorstromen naar kansrijke studierichtingen. De onderwijskansarmoede wordt gemeten op basis van socio-economische indicatoren waaraan een bepaald gewicht wordt toegekend. Op basis van deze gewichten genereren de leerlingen een aantal punten, op basis waarvan een extra omkadering wordt berekend. De scholen krijgen door het ondersteuningsaanbod voor drie jaar de zekerheid van een extra omkadering die afhankelijk is van een aanwendingsplan.

<sup>80</sup> Omz. 24 juni 1999 betreffende het recht op onderwijs voor kinderen zonder wettig verblijfsstatuut.

<sup>81</sup> Zie omzendbrieven van 1999 en 2003 betreffende het recht op onderwijs voor kinderen zonder wettig verblijfsstatuut.

<sup>82</sup> Omz. 17 augustus 1994, *onuitg.*, maar officieus gepubliceerd in *Rev.dr.étr.* 1995, afl. 82, 79.

<sup>83</sup> Decr. Fr. Gem.R. 30 juni 1998 dat erop gericht is alle leerlingen gelijke kansen op sociale emancipatie te geven, inzonderheid door de invoering van maatregelen voor positieve discriminatie, *BS* 22 augustus 1998(art 40, 41 en 42 bis) Het personele toepassingsgebied in artikel 2 verwijst alleen naar zij die *hun ouders of de persoon die bekleed is met het ouderlijk gezag vergezellen*. Sommige auteurs concluderen daaruit onterecht dat de NBMV hierdoor wordt uitgesloten. (zie B. VAN KEIRSBILCK, "Discriminations positives dans l'enseignement de la Communauté Française", *J.dr.jeun.* 1998, afl. 172, 21-23.). Artikel 40 en volgende vermelden de categorie van NMBV expliciet, waaruit kan afgeleid worden dat het zeker de bedoeling niet was deze uit te sluiten.

<sup>84</sup> Artikel 40 Decr.Fr. Gem. R. 30 juni 1998: "Les mineurs séjournant illégalement sur le territoire, pour autant qu'ils y accompagnent leurs parents ou la personne investie de l'autorité parentale, sont admis dans les établissements scolaires". Ook voor NBMV wordt dit recht gegarandeerd in paragraaf 2 van dit artikel.

<sup>85</sup> Inzake de onthaalklassen heeft de Franse gemeenschapsregering zich geëngageerd om de beschikbaarheid en toegankelijkheid te verbeteren, zie Derde en vierde periodiek verslag van België aan het Kinderrechtencomité van 15 juli 2008, VN Doc. CRC/C/BEL/3-4, §§ 880-881.

<sup>86</sup> Artikel 41 Dec. Fr Gem. R. 30 juni 1998.

<sup>87</sup> Omz. 17 augustus 1994, *onuitg.*, maar (officieus) gepubliceerd in *Rev. dr. étr.* 1995, afl. 82, 79.

Vlaamse Gemeenschap zijn de politiediensten bij het verwijderen van gezinnen met schoolgaande kinderen gehouden een grote omzichtigheid aan de dag te leggen.<sup>88</sup>

### 3.4. Tussenbesluit.

Het recht op onderwijs van documentloze kinderen is zowel in de Vlaamse als de Franse Gemeenschap op papier gewaarborgd. In de Duitstalige Gemeenschap is er geen specifieke regeling; de Duitstalige Gemeenschap blijft dan ook verder onbesproken. Dat het recht op onderwijs gegarandeerd wordt voor deze kinderen, betekent echter niet dat hun verblijf automatisch geregulariseerd wordt. Wel is vast te stellen dat de overheid aan de uitoefening van het recht op onderwijs door documentloze kinderen (tijdelijk) gunstige verblijfsrechtelijke gevolgen koppelt. Zo wordt onder meer de uitvoering van de verwijderingsmaatregel bij gezinnen met schoollopende kinderen in de periode van de paasvakantie tot het einde van het schooljaar geschorst tot het einde van het schooljaar of bij een tweede zittijd tot september.<sup>89</sup> De rechtspraak inzake grondrechten gaat nog een stukje verder door veel waarde te hechten aan het feit dat de terugkeer van kinderen die hun volledige schoolloopbaan in België hebben afgelegd bij hen onomkeerbare schade zou berokkenen.<sup>90</sup> Ook vormt het regelmatig schoolbezoek één van de criteria die het Bureau Minderjarigen van de Directie Toegang en Verblijf – dat zich bezig houdt met de dossiers van NBMV die zich beroepen op de bijzondere verblijfsprocedure (Omzendbrief 2005) – in acht neemt om de tijdelijke verblijfstitel na het verstrijken van de geldigheidsduur te verlengen.<sup>91</sup>

Tot slot is het van belang de formele openstelling van onderwijs voor documentloze kinderen in zekere zin te relativiseren. Op de eerste plaats kunnen aanzienlijke barrières optreden in de vorm van schoolkosten, aangezien documentloze kinderen en/of hun ouders meestal niet over voldoende financiële middelen beschikken. De kosteloze toegang tot het onderwijs is beperkt tot het inschrijvingsgeld;<sup>92</sup> het heeft geen betrekking op de volledige kosteloosheid van het onderwijs. Daarnaast valt niet te ontkennen dat de effectieve toegang van een deelaspect van het recht op onderwijs niet altijd wordt gegarandeerd voor documentloze kinderen. Zo is er nog steeds geen regelgevende oplossing gevonden voor de deelname van documentloze kinderen aan schoolactiviteiten buiten het Belgisch grondgebied. Tot slot is voor verschillende categorieën van documentloze kinderen het recht op onderwijs nog niet of onvoldoende verzekerd. In wat volgt wordt dit laatste verduidelijkt.

---

<sup>88</sup> Circulaire relative à l'éloignement de famille avec enfant(s) scolarisé(s) de moins de 18 ans. Intervention des services de police dans les écoles (MB 13 juin 2003).

<sup>89</sup> Omz. 29 april 2003 betreffende de verwijdering van gezinnen met schoolgaand(e) kind(eren) van minder dan 18 jaar. Optreden van politiediensten in scholen, BS 13 juni 2003.

<sup>90</sup> Rb. Brussel 2 november 2004 (kort geding), www.sdj.be; Rb. Brussel 13 mei 2005 (kort geding), www.sdj.be; Rb. Brussel 7 december 2004 (kort geding), *J. dr. jeun.* 2006, afl. 251, 37-38.

<sup>91</sup> Omz. 15 september 2005 betreffende het verblijf van niet-begeleide minderjarige vreemdelingen, BS 7 oktober 2005

<sup>92</sup> Voor de Franse Gemeenschap, zie artikel 100 van het Décret de 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre, BS 23 september 1997: 'L'accès à l'enseignement obligatoire est gratuit, aucun minerval direct ou indirect ne peut être demandé aux mineurs en âge d'obligation scolaire, quelle que soit leur situation de séjour ou familiale ». Voor de Vlaamse Gemeenschap, zie artikel 27 Decreet Basisonderwijs van 25 februari 1997 (BS. 17 april 1997).

## 4. De toetsing van de Belgische situatie aan het normatief kader.

Op papier is het recht op onderwijs voor documentloze kinderen in België behoorlijk gewaarborgd (zie titel 3). België is verdragspartij bij meerdere mensenrechtenverdragen die het recht op onderwijs voor alle kinderen garanderen. De rapporten van speciale rapporteurs van de VN en NGO's enerzijds en de slotopmerkingen en algemene commentaren van de VN-Comités voor mensenrechten anderzijds laten zien dat de praktijk in bepaalde gevallen nog problematisch is. In wat volgt worden de voornaamste pijnpunten voor documentloze kinderen van het Belgische migratiebeleid op onderwijsvlak geïdentificeerd. Hierbij wordt telkens nagegaan of het knelpunt van die aard is dat het mogelijk in strijd is met de mensenrechten, en meer bepaald met het recht op onderwijs.

Een eerste pijnpunt is gelegen in de bijzondere opvangregeling voor gezinnen met documentloze kinderen in de federale opvangcentra. In het arrest nr. 106/2003 van 22 juli 2003 oordeelde het Arbitragehof dat documentloze minderjarige vreemdelingen onder bepaalde voorwaarden<sup>93</sup> gerechtigd zijn een ruimere vorm van O.C.M.W.-steun dan loutere medische hulp te genieten.<sup>94</sup> De wetgever voegde daarop bij wijziging van artikel 57§2 O.C.M.W.-wet een extra voorwaarde toe, met name dat alleen de federale opvangcentra<sup>95</sup> (en niet het O.C.M.W.) instaan voor de materiële steun<sup>96</sup> die onontbeerlijk is voor de ontwikkeling van documentloze minderjarige vreemdelingen.<sup>97</sup> Vraag is natuurlijk of deze regeling inzake de materiële opvang van documentloze minderjarigen de toets aan de mensenrechten – en meer specifiek het recht op onderwijs – doorstaat. De arbeidsrechtbank van Luik oordeelde dat het opvangregime, meer bepaald het feit dat elke overbrenging van het gezin naar een ander federaal opvangcentrum leidt tot een verandering van onderwijsinstelling, onverenigbaar is met het recht op onderwijs zoals gewaarborgd in artikel 2 van het Eerste Toegevoegde Protocol bij het EVRM, artikel 13 IVESCR en artikel 27 Kinderrechtenverdrag.<sup>98</sup> Dit vonnis beklemtoont sterk de specifieke casusgebonden elementen, zodat te betwijfelen valt of het opvangregime op zich onverenigbaar is met het grondrecht op onderwijs.<sup>99</sup> Toch mag het belang voor documentloze minderjarige

---

<sup>93</sup> De cumulatieve voorwaarden die moeten vervuld worden om als documentloze minderjarige vreemdeling een ruimere vorm van O.C.M.W.-steun te ontvangen: 1) de ouders kunnen hun onderhoudsplicht niet nakomen 2) de steun dient betrekking te hebben op uitgaven die onontbeerlijk zijn voor de ontwikkeling van het kind 3) de toegekende dienstverlening zal uitsluitend dienen om dergelijke onontbeerlijke uitgaven te dekken 4) de dienstverlening moet worden verleend in de vorm van en dienstverlening in natura of een tenlasteneming van uitgaven van derden die materiële steun verlenen.

<sup>94</sup> Arbitragehof nr. 106/2003, 22 juli 2003, A.A. 2003, afl. 3, 1417.

<sup>95</sup> Federale opvangcentra zijn open instellingen en worden gebruikt als plaats van huisvesting waar de materiële hulp van documentloze kinderen wordt verstrekt.

<sup>96</sup> Onder de materiële steun die Federale Opvangcentra verschaffen, wordt ten minste de huisvesting, het onderhoud en de opvoeding van de minderjarige begrepen, zie artikel 5 KB van 24 juni 2004 tot bepaling van de voorwaarden en de modaliteiten voor het verlenen van materiële hulp aan een minderjarige vreemdeling die met zijn ouders illegaal in het Rijk verblijft, BS 1 juli 2004.

<sup>97</sup> Artikel 57 §2 werd gewijzigd door de programmawet van 22 december 2003 (BS 31 december 2003). M.b.t. de federale opvangcentra, zie artikel 496 van deze Programmawet.

<sup>98</sup> Arbrb. Luik 19 november 2004, *J.dr.jeun.* 2005, afl.242, 26-29.

<sup>99</sup> Arbrb. Luik 19 november 2004, *J.dr.jeun.* 2005, afl.242, 26-29: “ ... Dans le cas plus très spécifique de l'espèce, les petites P. et S. sont scolarisés depuis deux ans et sont actuellement respectivement en deuxième et troisième années primaires à la petite école communale de la rue Basse-Wez à Liège. La propos n'est pas de dire que les Centres d'accueil ne se soucient pas de la scolarisation. La question qui mérite plus d'attention c'est celle où deux jeunes enfants, après avoir déjà été transplantés dans deux lieux d'accueil différents, ont un intérêt et aussi un droit à poursuivre sereinement leur scolarisation

vreemdelingen om hun scholing af te werken in een onderwijsinstelling waarin ze als regelmatige leerling zijn ingeschreven, niet onderschat worden, zoals blijkt uit een vonnis van de arbeidsrechtbank van Dinant.<sup>100</sup>

Een tweede beperking op de uitoefening van het recht op onderwijs heeft betrekking op de *toegang* tot het onderwijs. In het verleden stelde zich voornamelijk een probleem voor kinderen in gesloten detentiecentra. Allereerst werd er in het Detentiebesluit<sup>101</sup> amper gewag gemaakt van de aanwezigheid van documentloze kinderen in gesloten centra.<sup>102</sup> Over onderwijs voor documentloze kinderen viel in het Besluit niets te lezen, in tegenstelling tot de expliciete onderwijswaarborgen tijdens het verblijf in open centra. Sinds oktober 2008 worden gezinnen met kinderen in de regel niet meer opgesloten in een gesloten centrum. Zij verblijven in afwachting van hun repatriëring in een terugkeewoning.<sup>103</sup> Ook hier zou echter opnieuw de vraag kunnen rijzen of de toegang tot het onderwijs effectief verzekerd is. Kinderen die gehuisvest zijn in terugkeewoningen kunnen dan wel op basis van informele akkoorden met scholen toegang tot (lager) onderwijs genieten, toch stelt zich de vraag of de schorsing van de uitvoering van de verwijderingsmaatregel bij gezinnen met schoollopende kinderen in de periode van de paasvakantie tot het einde van het schooljaar of bij een tweede zittijd tot september ook in deze gevallen zal gelden (zie 3.4.).

Ten derde lijkt België de toets met het grondrecht op onderwijs mogelijk niet te doorstaan inzake de regeling die gehanteerd wordt voor niet-begeleide Europese minderjarigen (NBEM). Zoals reeds vermeld in 1.2., worden de NBEM niet als NBMV beschouwd, waardoor zij geen toegang krijgen tot het beschermingssysteem waarin de Belgische wet voorziet voor NBMV (namelijk toewijzing van voogd en opvangregeling). Het is evident dat daardoor ook de kans toeneemt dat ze niet op regelmatige basis schoollopen.

Een vierde knelpunt heeft betrekking op de opvang van asielzoekers in hotels. Wegens plaatsgebrek in de Belgische opvangcentra worden asielzoekers tijdelijk door Fedasil ondergebracht in hotels. Deze noodopvang zou niet langer dan tien dagen mogen duren, maar sommige kandidaat-vluchtelingen zitten reeds maanden in een hotel. Waar in de opvangcentra van Fedasil kandidaat-vluchtelingen toegang hebben tot juridische, medische en sociale bijstand en onderwijs, is dit in de hotels niet vanzelfsprekend. Hier wordt enkel voorzien in een slaapplek en maaltijdscheques. Voor de kinderen van deze asielzoekers is het zeer onwaarschijnlijk dat zij effectief genieten van hun recht op onderwijs.

---

dans le troisième lieu où leurs parents ont posés leurs valises et cela à tout le moins jusqu'au terme de la procédure actuellement en cours à l'égard de leurs parents devant le Conseil d'Etat..."

<sup>100</sup> Arbrb. Dinant 21 december 2004, *J.dr.Jeun.* 2005, afl.241, 39-44.

<sup>101</sup> KB van 2 augustus 2002 houdende vaststelling van het regime en de werkingsmaatregelen, toepasbaar op de plaatsen gelegen op het Belgisch grondgebied, beheerd door de dienst Vreemdelingenzaken, waar een vreemdeling wordt opgesloten, ter beschikking gesteld van de Regering of vastgehouden, overeenkomstig de bepalingen vermeld in artikel 74/8, §1, van de wet van 15 december 1980 betreffende de toegang tot het grondgebied, het verblijf, de vestiging en de verwijdering van vreemdelingen, *BS* 3 juni 1999.

<sup>102</sup> Meer bepaald artikel 83 dat vermeldt dat "Indien minderjarigen in het centrum verblijven, dienen de nodige aangepaste infrastructuur ter beschikking gesteld te worden, opdat deze zich kunnen ontspannen" en artikel 84 dat bepaalt dat op het groepsregime een uitzondering kan gemaakt worden omwille van de speciale categorieën van bewoners en daarbij onder meer verwijst naar families met kinderen.

<sup>103</sup> KB 14 mei 2009 Koninklijk besluit houdende vaststelling van het regime en de werkingsmaatregelen, toepasbaar op de woonunits, als bedoeld in artikel 74/8, § 1, van de wet van 15 december 1980 betreffende de toegang tot het grondgebied, het verblijf, de vestiging en de verwijdering van vreemdelingen, *BS* 27 mei 2009 (1ste uitgave).

Ten vijfde valt te betreuren dat een specifiek normatief kader inzake het recht op onderwijs voor documentloze kinderen ontbreekt in de Duitstalige Gemeenschap.

Ten slotte en meer principiële vragen kunnen in het licht van de ondeelbaarheid en onderlinge afhankelijkheid van mensenrechten gesteld worden bij de nogal exclusieve focus op het recht op onderwijs van documentloze kinderen in zowel de Vlaamse als Franse Gemeenschap. Ook in praktijk blijkt dat het recht op onderwijs maar echt kan gerealiseerd worden indien ook aan andere mensenrechten, zoals onder meer het recht op behoorlijke huisvesting, tegemoet gekomen wordt.



## IV. HET KWANTITATIEF ONDERZOEK

Na de voorbereidende fase startten we met de kwantitatieve fase van het project. Met deze fase beoogden we de realisatie van twee doelstellingen, namelijk a) het maken van een schatting van het aantal kinderen zonder wettig verblijfsstatuut in het lager onderwijs in België en het opstellen van hun algemeen profiel; en b) het in kaart brengen van enerzijds de obstakels die lagere scholen ervaren met betrekking tot de scholarisatie van deze kinderen en anderzijds de bijzondere maatregelen die ze nemen ten aanzien van deze doelgroep.

Alle betrokken actoren kaarten immers de gebrekkige kennis over kinderen zonder wettig verblijfsstatuut aan. Omwille van hun verblijfsstatuut en hun levensomstandigheden is het uitermate moeilijk om deze populaties te tellen. Er zijn bij gevolg geen betrouwbare data voor handen aangaande het aantal en de samenstelling van deze groep.

In het licht van de aangegeven doelstellingen stonden daarom volgende onderzoeksvragen voorop: 1) Hoeveel kinderen zonder wettig verblijfsstatuut worden in de lagere scholen in België opgevangen?; 2) Welke is de samenstelling van deze groep?; 3) Welke obstakels ervaren lagere scholen met betrekking tot de scholarisatie van de doelgroep?; en 4) Welke bijzondere initiatieven ontplooiën de lagere scholen voor deze doelgroep?. Deze onderzoeksvragen wilden we beantwoorden middels een tweedelig kwantitatief onderzoek.

In eerste instantie stelden we voorop een schatting te maken van de aantallen alsook algemene profielen te schetsen van de doelgroep. Dit wilden we doen op basis van de statistische data over het aantal kinderen zonder wettig verblijfsstatuut en hun verdeling over de lagere scholen die bijgehouden worden op het niveau van de verschillende Gemeenschapsadministraties voor onderwijs en vorming. We stelden voorop aan te vangen met deze analyse van de bestaande gegevens op niveau van de administraties voor onderwijs en vorming in zowel de Franse en de Vlaamse Gemeenschap, daar de uitkomst ervan mede de vorm en inhoud van de vragenlijst zou bepalen. Wat betreft de aanwezigheid van kinderen zonder wettig verblijfsstatuut zou de meest accurate informatiebron terug te vinden zijn bij de Ministeries van Onderwijs die databanken bijhouden met informatie met betrekking tot alle schoolgaande kinderen (Timmerman e.a., 2009, 63). De directe analyse van deze administratieve gegevens moest ons toelaten om een schatting te maken die meer accuraat zou zijn in vergelijking tot een enquête onderzoek, waarvan de resultaten steeds onderhevig zijn aan een zekere bias door o.a. een lage respons-ratio. Deze administratieve gegevens zouden tevens worden gebruikt om algemene profielen van de doelgroep op te stellen.

Na de verkenning van de beschikbare databanken zou een vragenlijst afgenomen worden bij de lagere scholen in België om een overzicht te bekomen van de mogelijke obstakels die scholen ervaren bij de scholarisatie van kinderen zonder wettig verblijfsstatuut, alsook om de goede praktijkvoorbeelden te identificeren. Echter, mocht blijken dat de administratieve databanken niet toelaten om een correcte schatting te maken van het aantal kinderen zonder wettig verblijfsstatuut in het lager onderwijs of mocht blijken dat deze data niet voor publicatie vatbaar zijn, dan zou de vragenlijst ook worden gebruikt om een schatting te

maken van de doelpopulatie. De vragenlijst zou gericht worden naar de schoolhoofden en elektronisch verspreid worden. De informatie aangedragen door de sleutelinformanten gedurende de voorbereidende fase zou de nodige input aanleveren bij het opstellen van de vragen. Beschrijvende statistieken zouden worden gebruikt om de doelgroep te portretteren en om de genomen maatregelen en de ervaren moeilijkheden in kaart te brengen.

Beide componenten van de kwantitatieve fase vereisen de nodige omzichtigheid ten aanzien van de bescherming van de persoonlijke levenssfeer van de doelpopulatie. Naar de ministeries van onderwijs en de scholen toe hebben we daarom benadrukt dat we de volstrekte vertrouwelijkheid van de door hen aangedragen gegevens zouden garanderen en dat de resultaten voor geen andere doeleinden dan deze van het onderzoek zouden gebruikt worden. De gegevens die zouden aangedragen worden, zouden op een anonieme wijze verwerkt worden en enkel ter beschikking staan van de onderzoekers.

## **1. Zonder wettig verblijfsstatuut, een moeilijk te kwantificeren fenomeen?**

We ondervonden echter moeilijkheden bij de uitvoering van dit kwantitatief onderzoek. Ten eerste wat betreft de verkenning van de beschikbare databanken. In eerst instantie nam de onderzoeksgroep contact op met de gemeenschapsadministraties voor onderwijs en vorming in de Vlaamse en Franse Gemeenschap met het oog op het bekomen van data over het aantal kinderen zonder wettig verblijfsstatuut en hun verdeling over de lagere scholen in beide Gemeenschappen. Zowel van het Vlaams Ministerie voor Onderwijs en Vorming en de *Direction générale de l'Enseignement obligatoire* kregen we een negatief antwoord op ons verzoek. Redenen die hiervoor werden aangehaald betreffen de “onvolledigheid” en de “anonimiteit” van de gevraagde gegevens. Dit negatief antwoord vanuit beide Gemeenschappen heeft gevolgen gehad voor het ontwerp van de vragenlijst.

Zoals vooropgesteld werd bij gebrek aan beschikbare data de vragenlijst tevens gebruikt om onze schatting te maken en de algemene profielen te schetsen van de doelgroep. De afname van deze vragenlijst verliep echter niet zoals vooropgesteld.

Na het negatief antwoord werd een vragenlijst opgesteld op basis van de resultaten van de voorbereidende onderzoeksfase en in samenwerking met het begeleidingscomité bij het onderzoek<sup>104</sup>. Wat betreft de schatting van het aantal kinderen zonder wettig verblijfsstatuut opteerden we voor een getrapte bevraging. In eerste instantie werd gevraagd naar het aantal “*leerlingen met een vast verblijfsstatuut in België*”, als bijvoorbeeld kinderen van gevestigde migranten en kinderen van erkende vluchtelingen. “Met een vast verblijfsstatuut” staat hierbij synoniem voor “met een wettig verblijfsstatuut”. Ten tweede peilden we naar het aantal “*leerlingen met een precair verblijfsstatuut in België*” zoals kinderen van asielzoekers in procedure, kinderen van arbeidsmigranten met een tijdelijk verblijf of gezinsherenigers in onderzoeksfase. Ten slotte bevroegen we het aantal “*leerlingen zonder vast verblijfsstatuut in*

---

<sup>104</sup> Deze vragenlijst is opgenomen in bijlage.

*België*” als o.a. kinderen van personen in een regularisatieprocedure, uitgeprocedeerde asielzoekers die geen andere procedure lopen hebben of kinderen van migranten in irregulier verblijf in België die nooit een procedure zijn gestart. De laatst bevroegde categorie, namelijk leerlingen zonder vast verblijfstatuut, vormt de doelgroep van ons onderzoek. De term “zonder vast verblijfstatuut” werd als synoniem gebruikt voor “zonder wettig verblijfsstatuut”. Hoewel de term “zonder wettig verblijfstatuut” (of “documentloos”) juridisch gezien geen synoniem is voor “zonder papieren” (cfr. het juridisch-mensenrechtelijk onderzoek), kozen we er toch voor om in het vervolg van de vragenlijst de term “*kinderen zonder papieren*” te gebruiken om te verwijzen naar onze doelgroep. Deze keuze wordt gemotiveerd door onze betrachting om zoveel mogelijk aan te sluiten bij de realiteit van de scholen. Een eerste versie van de vragenlijst werd immers voorgelegd aan een aantal sleutelactoren uit het onderwijsveld. Zij gaven aan dat de termen “zonder vast verblijfstatuut”, “zonder wettig verblijfsstatuut” of “documentloos” verwarring zouden zaaien bij het invullen van de vragenlijst door de scholen. Zij raadden aan om daarom eerder de term “zonder papieren” te gebruiken. In een bijgevoegd document bij de vragenlijst werden zowel de drie categorieën (*leerlingen met een vast verblijfsstatuut in België, leerlingen met een precair verblijfsstatuut in België, leerlingen zonder vast verblijfsstatuut in België*) telkens nader omschreven en werd in de vragenlijst duidelijk aangegeven dat de term “kinderen zonder papieren” betrekking had op de categorie “kinderen zonder vast verblijfsstatuut” of “kinderen zonder wettig verblijfsstatuut”. Na de initiële vragen over een aantal kenmerken van de school en het aantal leerlingen uit de verschillende categorieën, gingen we in het vervolg van de vragenlijst dieper in op de aanwezigheid van deze laatste categorie leerlingen. Ten eerste namen we een aantal vragen op over hun profiel zoals verblijfsduur in België, leeftijd, begeleidingssituatie, verblijfsstatuut en afkomst. Vervolgens werd gepeild naar de kennis van de schoolhoofden over het juridisch kader betreffende de scholarisatie van de doelgroep. In een volgend deel vroegen we de schoolhoofden naar de eventuele obstakels die ze ervaren in de opvang van de doelgroep op het niveau van de toeleiding, schoollopen en doorstroming. Daarna bevroegen we de eventuele initiatieven die scholen ontwikkelen om de scholarisatie van de doelgroep te optimaliseren op deze drie niveaus. In een laatste deel vroegen we de schoolhoofden in welke mate ze zich ondersteund voelen in de opvang van de doelgroep door het bestaand beleid.

Deze vragenlijsten werden elektronisch verstuurd naar alle lagere scholen in België (n=4352). Aan de schoolhoofden benadrukten we dat we met onze vragenlijst niet als doel hebben de praktijken, noch de prestaties van de scholen te evalueren, of de verschillende netwerken te vergelijken. De verzamelde gegevens zouden worden behandeld met de grootste vertrouwelijkheid.

We ondervonden echter een probleem met de afname van de vragenlijst in de Franse Gemeenschap, waardoor de afname daar stil kwam te liggen. Verschillende pogingen om de reeds verzamelde gegevens te mogen verwerken en de afname verder te zetten leverden weinig op. In de Vlaamse Gemeenschap liep de afname verder. De respons van de scholen in de Vlaamse Gemeenschap was echter laag. Van slechts 201 van de 2347 aangeschreven scholen, of 8.5%, kregen we een ingevulde vragenlijst teruggestuurd.

## 2. Enkele beschrijvende resultaten.

Gezien de onevenwichtige gegevensverzameling door het ontbreken van gegevens uit de Franse Gemeenschap en de weinig representatieve verzamelde gegevens in de Vlaamse Gemeenschap, hebben we ervoor gekozen de met de vragenlijst bekomen gegevens over de aanwezigheid en het profiel van leerlingen zonder wettig verblijfsstatuut niet te rapporteren. Op deze manier willen we vermijden een vertekend beeld weer te geven over hun aanwezigheid in de lagere scholen in België.

Wel geven we in wat volgt een aantal beschrijvende resultaten weer van de in scholen van de Vlaamse Gemeenschap verzamelde gegevens. Deze hebben betrekking op de door de schoolhoofden geïdentificeerde obstakels voor de scholarisatie van leerlingen zonder wettig verblijfsstatuut (op niveau van de toeleiding, het schoollopen en de doorstroming) en de eigen initiatieven om de scholarisatie van deze leerlingen te bevorderen (op niveau van de toeleiding, het volgen van onderwijs en de doorstroming). Op deze manier willen we een eerste inzicht hebben op de onderwijssituatie van leerlingen zonder wettig verblijfsstatuut in een aantal lagere scholen in de Vlaamse Gemeenschap, uitsluitend vanuit het perspectief van de schoolhoofden.

### 2.1. Obstakels voor de scholarisatie van leerlingen zonder wettig verblijfsstatuut.

#### a) Op niveau van de toeleiding.

Wat betreft de obstakels die de schoolhoofden aangeven te ervaren op niveau van de toeleiding van kinderen zonder wettig verblijfsstatuut naar het onderwijs, stellen we vier grote obstakels vast. In de eerste plaats wordt er gewezen op de taal als grootste struikelblok. De schoolhoofden halen *“taalachterstand”* en *“taalproblemen”* aan. De taal is bij de inschrijving volgens de schoolhoofden vaak een probleem want *“meestal kennen ze de taal (Nederlands) nog niet waardoor ze zich nog meer verloren en ontheemd voelen”*. De door de school niet gesproken *“moedertaal van de ouders kan soms een probleem vormen”* waardoor scholen vaak genoodzaakt zijn een tolk in te schakelen.

De schoolhoofden geven ook de schoolse ervaring van de kinderen en hun achtergrond aan als een mogelijk obstakel bij de inschrijving. Ze stellen bij een aantal van deze kinderen vast dat er *“een gebrek is aan eerdere schoolse ervaringen in het thuisland”*. Daarnaast wijzen ze ook op de *“andere culturele en morele waarden”* van de gezinnen wat aanleiding kan geven tot *“integratieproblemen”*.

Een derde grote obstakel voor de inschrijving volgens de schoolhoofden blijkt de onduidelijkheid en de eigen onwetendheid. Zo stelt één onder hen: *“Ik ben zelf onvoldoende op de hoogte om hun vragen te beantwoorden”*. Onduidelijkheid heeft hoofdzakelijk betrekking op het statuut en de voorgeschiedenis van de gezinnen en de leeftijd van de kinderen. Zo geeft een van de schoolhoofden als obstakel aan: *“Het voorleggen van de nodige papieren voor de inschrijving”*. Andere schoolhoofden wijzen op *“de ontbrekende gegevens”*.

Ten slotte wijzen de schoolhoofden *“de angst en onwetendheid bij de gezinnen”* aan als een obstakel voor de inschrijving van de kinderen.

#### **b) Op niveau van het schoollopen.**

Ook wat betreft de ervaren obstakels op niveau van het schoollopen van de leerlingen zonder wettig verblijfsstatuut wijzen de schoolhoofden op de taal. Zoals een schoolhoofd aangeeft: *“De taal is een grote hinderpaal naar vele activiteiten toe.”* Door de *“taalachterstand”* van de leerlingen zonder wettig verblijfsstatuut zou ook *“de communicatie met het kind gedurende de gehele dag”* moeilijk verlopen. Een schoolhoofd stelt in verband met de taal het volgende: *“We leggen samen een weg af. We wisten eerst niet hoe we dit kind het beste konden begeleiden, sprak geen woord Nederlands. Samen met zorgpersoneel zijn we aan het uitdokteren hoe we dit best aanpakken.”*

Naast de taal ervaren de schoolhoofden de schoolse ervaring van de kinderen eveneens als een obstakel op niveau van hun schoollopen. *“Sommige kinderen hebben weinig school gelopen en hebben een grote achterstand opgelopen door omstandigheden.”*

De schoolhoofden wijzen ook het psychosociaal onwelzijn van deze leerlingen aan als een obstakel voor hun schoollopen. Ze halen *“aanpassingsmoeilijkheden”* en *“een negatief zelfbeeld”* aan. Een van de schoolhoofden geeft het volgende voorbeeld: *“Een van de kinderen krijgt het psychisch bijzonder moeilijk door de hele situatie en is onlangs naar het ziekenhuis gebracht met hyperventilatie.”*

Ook het verblijfsstatuut van de leerlingen zou volgens de ervaring van de schoolhoofden moeilijkheden met zich meebrengen op niveau van het schoollopen. Meer bepaald wijzen de schoolhoofden op *“de onduidelijkheid over statuut en gebrek aan toekomstperspectieven”*. De schoolhoofden hebben het in dit verband over *“ethische problemen, namelijk het sollen met kinderen en ouders, gedwongen schoolveranderingen en de blijvende onzekerheid”, “gebrek aan stabiliteit in de gezinssituatie en gebrek aan mogelijkheden om op langere termijn iets op te bouwen”, “dergelijke mensen zien ook niet altijd het nut in van hun kinderen dagelijks naar school te sturen, ze zien weinig toekomst”*. Net als op niveau van het inschrijven halen de schoolhoofden in verband met het verblijfsstatuut van de gezinnen ook de onduidelijkheid en eigen onwetendheid aan: *“Ouders komen met allerlei formulieren maar als school hebben we hier zelf geen kennis van. Ouders weten zelf niet waar ze terecht kunnen.”* Daarnaast wijzen de schoolhoofden als obstakel voor het schoollopen van de kinderen zonder wettig verblijfsstatuut op de leefomstandigheden van de gezinnen *“die het financieel heel moeilijk hebben”*. De scholen ervaren dit voornamelijk als een obstakel in termen van de betalingen van schoolrekeningen.

Ten slotte ervaren de schoolhoofden de *“regelmatige afwezigheden”* en de *“enorm veel problematische afwezigheden”* als een obstakel voor het schoollopen van leerlingen zonder wettig verblijfsstatuut.

### **c) Op niveau van de doorstroming.**

Op niveau van de doorstroming van de leerlingen zonder wettig verblijfsstatuut naar het secundair onderwijs identificeren we drie door verschillende schoolhoofden aangehaalde obstakels, namelijk de gebrekkige taalkennis, de gebrekkige schoolse ervaring en de precare verblijfssituatie. De gebrekkige schoolse ervaring schrijven de schoolhoofden toe aan *“het tekort aan opleiding in de lagere school door hun dikwijls late instroom”, “gebrekkige kennis van het Nederlands bij late instroom”, en “komen laat in het schooljaar zonder voorgeschiedenis als gevolg van mogelijkheden of van taalarmoede of van onzekerheid over eventuele uitwijzing”*. De onzekerheid over eventuele uitwijzing of de precare verblijfssituatie zou niet enkel van invloed zijn op de schoolse ervaring, maar ook op de effectieve doorstroming naar het secundair onderwijs. Zoals een schoolhoofd stelt: *“Tot nu toe nog geen enkel geval die zo ver geraakt is, meestal zijn ze alweer weg naar een andere bestemming voor ze naar het secundair gaan.”*

## **2.2. Eigen initiatieven voor de scholarisatie van leerlingen zonder wettig verblijfsstatuut.**

### **a) Om de toeleiding te bevorderen.**

Wat betreft de door scholen genomen initiatieven om de toeleiding van leerlingen zonder wettig verblijfsstatuut naar het onderwijs te bevorderen, stellen we een veelheid aan initiatieven vast. Zo geeft een school aan een maatschappelijk werker in te schakelen die huisbezoeken doet om kinderen ingeschreven te krijgen op de school. Een andere school tracht voortdurend contacten te onderhouden met de ouders en hen te ondersteunen bij administratieve problemen. Ook andere scholen geven aan de gezinnen te ondersteunen in hun leefomstandigheden om de drempels voor het sturen van de kinderen naar school te verkleinen. Zo stelt een schoolhoofd: *“Wij hebben geholpen om hun huurwoning bewoonbaar te maken (verven, behangen...). Wij zorgen voor kledij, speelgoed en soms eten. Wij hebben een aantal mensen gevraagd of zij geen hulp in de tuin, huishouden... nodig hadden zodat ze toch een klein beetje inkomsten hadden. Dit kon in de vorm van natura of geld. Wij rekenen nooit iets aan en de kinderen gaan mee op alle uitstappen en krijgen elke middag een warme maaltijd en drankjes. Wij zorgen ervoor dat ze niet moeten betalen voor een doktersvisitatie of een bezoek aan het ziekenhuis. Wij vinden wel veel mensen bereid om dingen gratis te geven bijvoorbeeld brillen voor de kinderen.”*

Om dergelijke initiatieven te financieren, organiseren scholen liefdadigheidsacties of betalen dit uit hun werkingsmiddelen. Andere scholen geven aan hiervoor samen te werken met vzw's of het OCMW.

### **b) Om het volgen van onderwijs te bevorderen.**

Initiatieven van scholen om het volgen van onderwijs door leerlingen zonder wettig verblijfsstatuut te bevorderen hebben voornamelijk betrekking op extra ondersteuning binnen de zorguren. Deze extra ondersteuning kan de vorm aannemen van *“extra aandacht voor sociale en communicatieve vaardigheden”, “een gedifferentieerd aanpak binnen de klas”* of *“via de OCMW een begeleidster aangevraagd die af en toe wat komt werken met deze kinderen”*. Ten aanzien van de taal nemen verschillende scholen initiatieven zoals *“een soort taalbad een paar uur in de week door de zorgjuf”, “speciale programma's doorlopen om de taal vlugger eigen te maken”*

of *“peer tutoring, kinderen die dezelfde taal spreken laten helpen”*. Daarnaast nemen scholen ook initiatieven ten aanzien van de gezinnen zoals financiële ondersteuning en huisbezoeken. Zo geeft een schoolhoofd aan ouders aan te spreken *“als we weten dat ze in de buurt van de school wonen en kinderen hebben, deze info krijgen we meestal door van derden als bijvoorbeeld het OCMW en buurtbewoners”*.

Ook voor de financiering van deze initiatieven geven de schoolhoofden aan voornamelijk beroep te doen op liefdadigheidsacties en eigen werkmiddelen.

**c) Om de doorstroming te bevorderen.**

Om de doorstroming van leerlingen zonder wettig verblijfsstatuut naar het secundair onderwijs te bevorderen geven verschillende schoolhoofden aan contacten te leggen met de secundaire scholen en hen de nodige informatie door te geven over de leerlingen in kwestie zoals *“de verslagen van klasleerkrachten van de zorgaanpak”* of de *“zorgfiches”*. Ook schakelen de schoolhoofden het CLB in bij de overgang van een leerling zonder wettig verblijfsstatuut naar het secundair onderwijs. Niet enkel het CLB wordt ingeschakeld, de scholen trachten ook de ouders te betrekken bij deze doorstroming. Een schoolhoofd geeft aan *“samen met de ouders een bezoek doen aan en gesprek voeren met de directie van de secundaire school die de ouders kiezen”*.

# IV. HET KWALITATIEF ONDERZOEK: HET PERSPECTIEF VAN DE SCHOOLACTOREN, DE EXTERNE ACTOREN EN DE OUDERS

## 1. Inleiding.

Het derde luik van het onderzoek had als doelstelling het duiden hoe de scholarisatie van kinderen zonder wettig verblijfsstatuut verloopt in termen van moeilijkheden en mogelijkheden (*good practices*) vanuit de ervaringen van de schoolactoren, de ouders zonder wettig verblijfsstatuut en de betrokken externe actoren. We wilden een zicht krijgen op de obstakels die deze drie actoren identificeren, alsook op de mogelijkheden voor een effectieve scholarisatie van de doelgroep. De voorstelling van de analyse van de perspectieven van deze verschillende actoren staat in dit hoofdstuk voorop. De oorspronkelijke onderzoeksopzet was om deze ervaringen en perspectieven te achterhalen door middel van focusgroep discussies met de schoolactoren, interviews met ouders en interviews met betrokken externe actoren. Om deze kwalitatieve studies uit te voeren zouden op basis van het kwantitatief onderzoek zeven *cases* geselecteerd worden, namelijk drie scholen uit de Vlaamse Gemeenschap, drie uit de Franse Gemeenschap en één uit de Duitstalige Gemeenschap. Daartoe zou een informatie- of doelgestuurde steekproeftrekking uitgevoerd worden om “informatierijke” cases te verkrijgen (Flyvbjerg, 2006; Teddlie e.a., 2007). Deze steekproeftrekking zou gebeuren op basis van volgende criteria: het aantal leerlingen zonder wettig verblijfsstatuut, het bestaan van specifieke organisatorische en/of pedagogische initiatieven, de ligging van de school (bijvoorbeeld in stad of niet) en de samenstelling van de schoolpopulatie. Elke school zou benaderd worden als een *single case study* met als doel een holistisch zicht te krijgen op de scholarisatieprocessen binnen elk van de geselecteerde scholen. Per school zou daartoe een focusgroep discussie georganiseerd worden met het pedagogisch personeel. Vervolgens zouden per geselecteerde school een aantal ouders zonder wettig verblijfsstatuut geïnterviewd worden. Volgend op de interviews met de ouders zouden tenslotte betrokken externe actoren geïnterviewd worden ten einde het ontstane beeld te vervolledigen.

Twee omstandigheden dwongen ons echter deze onderzoeksopzet lichtjes te herzien. Gezien het ontbreken van voldoende kwantitatieve data was een doelgestuurde steekproeftrekking van de scholen op basis van kwantitatieve data niet langer mogelijk. De keuze van de 7 scholen werd daarom bepaald door de expertise en contacten van de onderzoekers en door de informatie aangedragen door de sleutelinformanten. Toch hebben we getracht de vooropgestelde criteria betreffende de samenstelling van de leerlingenpopulatie, de significante (althans significant geschatte) aanwezigheid van kinderen zonder wettig verblijfsstatuut, het bestaan van organisatorische en pedagogische initiatieven of van een specifieke “expertise” in de opvang van de doelgroep en de al dan niet stedelijke ligging. Het is op basis van deze criteria en met de hulp van sleutelinformanten dat we uiteindelijk een lijst van scholen in de drie Gemeenschappen hebben opgesteld. Deze scholen werden



vervolgens gecontacteerd met de vraag tot deelname aan het onderzoek. Zowel aan Vlaamse als aan Franstalige zijde stelden we echter tijdens deze eerste contacten een zekere terughoudendheid vast t.a.v. het onderzoeksthema (als gevoelig ervaren) en de voorgestelde werkwijze van focusgroep discussies (ervaren als tijdsrovend door de schoolteams). Daar geen van de gecontacteerde scholen bereid was deel te nemen aan de onderzoeksmethode van de focusgroep discussie en rekening houdend met de strakke tijdsplanning, werd de kwalitatieve methodologie zodanig aangepast om dit onderzoeksluik alsnog te kunnen uitvoeren. De focusgroep discussies met schoolactoren werden daarom vervangen door individuele semi-gestructureerde interviews met de schoolhoofden en het schoolpersoneel. We menen dat we met deze aanpassing toch nog de coherentie van de methodologie hebben kunnen behouden ten opzichte van de doelstellingen van het project. Deze methodologie leek ons de meest efficiënte, rekening houdend met de ervaren beperkingen op het terrein, de planning en met de vooropgestelde objectieven. Op het niveau van de ervaringen van de ouders en de externe actoren behielden we als methodologie de semi-gestructureerde interviews. Na deze methodologische aanpassingen zijn we er in geslaagd de medewerking te bekomen van het vooropgesteld aantal scholen.

Deze beperkingen in de keuze van de scholen betekent echter dat onze steekproef in geen geval representatief is voor alle lagere scholen in de drie Gemeenschappen. De resultaten van de kwalitatieve analyses zijn dus niet te generaliseren. Ze moeten eerder gelezen worden als een eerste benadering, een eerste kwalitatief begrip van de specifieke praktijken en ervaringen van schoolactoren in zeven *case studies*. We menen echter een aantal analyseassen te hebben kunnen identificeren, die verwijzen naar de belangrijkste logica van de scholen en die, als zodanig, een licht kunnen werpen op de globale problematiek.

Hieronder gaan we achtereenvolgens in op het perspectief van de schoolactoren, de externe actoren en de ouders van de kinderen uit de doelgroep. We moeten echter nog wijzen op een beperking. Het perspectief van de kinderen uit de doelgroep werd niet op een rechtstreekse manier onderzocht. De kinderen over wie het gaat, zijn immers nog erg jong (6-12 jaar). Om hun perspectief duidelijk in kaart te brengen, zijn specifieke en tijdsrovende technieken vereist die binnen de beperkte tijdspanne van dit onderzoek niet haalbaar waren. Onrechtstreeks wordt echter wel aandacht besteed aan het perspectief van deze kinderen. Tijdens het kwalitatief onderzoek bij de ouders werd hier namelijk uitdrukkelijk naar gepeild.

Voor we de verschillende delen van het kwalitatief onderzoeksluik voorstellen, waarbij we telkens afwisselen tussen de in de verschillende Gemeenschappen uitgevoerde analyses, willen we nog eens de keuzes aanhalen die gemaakt werden betreffende de terminologie en definitie van de doelgroep. Omwille van de in de inleiding genoemde redenen, werd in de kwalitatieve onderzoeksfase de doelgroep "kinderen zonder wettig verblijfsstatuut" uitgebreid met ook de "kinderen in precair verblijf". Deze laatste notie omsluit zowel de "kinderen met een precair verblijfsstatuut" (categorie 2 van de kwantitatieve vragenlijst) als de "kinderen met een vast of wettig verblijfsstatuut" (categorie 3 van de kwantitatieve vragenlijst). Deze keuze leek ons meer in overeenstemming met het perspectief van de terreinactoren die we ontmoet hebben en met de geobserveerde reële inzet voor de scholen en voor de gezinnen.

In de tekst die volgt gebruiken we de term “*zonder wettig verblijfsstatuut*” als we het enkel hebben over personen die behoren tot deze juridische categorie; en de term “*in precair verblijf*” als onze analyses betrekking hebben op zowel personen “met een precair verblijfsstatuut” als personen “zonder wettig verblijfsstatuut”.

## **2. Het perspectief van de schoolactoren: 7 case studies.**

De kwalitatieve fase resulteerde uiteindelijk in de case study van 7 lagere scholen waarbij we getracht hebben een zicht te krijgen op de scholarisatie van kinderen zonder wettig verblijfsstatuut of met een precair verblijfsstatuut in termen van obstakels en mogelijkheden binnen elke school vanuit het perspectief van de schoolactoren.

Hieronder worden eerste de zeven scholen voorgesteld aan de hand van “informatiefiches”. Per school werd getracht informatie te verzamelen over de externe omgeving en de algemene kenmerken van de school in termen van netwerk, onderwijstype, schoolproject, schoolpersoneel, schoolpopulatie, organisatie van de school en de klassen en specifieke organisatorische en pedagogische maatregelen ten aanzien van kinderen zonder wettig verblijfsstatuut of met een precair verblijfsstatuut. De informatie die deze fiches bevatten hebben enkel betrekking op de periode waarin het onderzoek werd uitgevoerd.

Daarna worden de resultaten van de analyses voorgesteld. Daarvoor moeten we eerst de methodologie verduidelijken. Per school werden semi-gestructureerde interviews gevoerd met het schoolhoofd en het schoolpersoneel. Het aantal interviews was afhankelijk van de beschikbaarheid van het schoolpersoneel. Er werd echter wel getracht zoveel mogelijk onze steekproef te differentiëren in termen van de functie van de schoolactoren. Met het oog op de vergelijkbaarheid van de resultaten werd voor de verschillende Gemeenschappen een zelfde vragenlijst gehanteerd. De resultaten van de voorgaande onderzoeksfases dienden hierbij als input. Tijdens de gesprekken met de schoolhoofden peilden we naar de context van de school, het perspectief van het schoolhoofd op zijn eigen rol binnen de school in het algemeen en ten aanzien van de opvang van de leerlingen zonder wettig verblijfsstatuut in het bijzonder. Tijdens de gesprekken met het schoolpersoneel peilden we o.a. naar hun perspectief op de scholarisatie van de kinderen zonder wettig verblijfsstatuut en op het schoolbeleid ten aanzien van de opvang van deze doelgroep en trachtten we informatie te verzamelen over de praktijken en voorzieningen op klas- en schoolniveau.

Wat betreft de analyses zijn we eerste gestart met het uitvoeren van een gedetailleerde case study per school op basis van het verzameld materiaal in elk van de scholen. Deze case studies werden volledig opgenomen in bijlage. Ze werden uitgevoerd aan de hand van een voor de drie Gemeenschappen uniform analyseschema met als centrale vragen:

- Wat is de expertise van de scholen in termen van opvang van de kinderen zonder wettig verblijfsstatuut en hoe werd deze expertise opgebouwd rekening houdend met de eigen geschiedenis en context?
- Wat zijn de schoolpraktijken en –voorzieningen ten aanzien van deze doelgroep (op pedagogisch en organisatorisch niveau)?

- Hoe positioneren de scholen zich op de quasi-schoolmarkt en hoe beïnvloedt deze positie eventueel het eigen schoolbeleid?
- Hoe zijn de relaties met de ouders van de leerlingen uit de doelgroep?
- Welke relaties en partnerschappen kan men observeren met aan de scholen externe actoren?

Ten slotte werd op basis van deze case studies voor de Vlaamse en Franse Gemeenschap een “transversale analyse” uitgevoerd. Het betreft een integratieve analyse per Gemeenschap van de problemen, mogelijkheden en het lokaal beleid die we geobserveerd hebben in de respectievelijke drie scholen. Ook voor deze analyses werd een voor de beide Gemeenschappen vergelijkbaar schema opgesteld met volgende centrale vragen:

- Welke zijn de uitdagingen gesteld aan de scholen door de aanwezigheid van de kinderen zonder wettig verblijfsstatuut of met een precair verblijfsstatuut?
- Wat is de impact van het verblijfsstatuut op de uitoefening van het recht op onderwijs?
- Hoe evalueren de scholen de beschikbare bronnen en het bestaand beleid ten aanzien van deze kinderen binnen de eigen Gemeenschap?
- Wat zijn de belangrijkste pedagogische en organisatorische voorzieningen voor de opvang en de scholarisatie van de doelgroep?

Het zijn deze transversale analyses die hieronder gepresenteerd worden. Gezien we voor de Duitstalige Gemeenschap slechts 1 school hebben onderzocht, was een transversale analyse niet mogelijk. Daarom wordt voor deze Gemeenschap de case study gepresenteerd. We willen ten slotte verduidelijken dat we bij deze rapportage als bij de case studies in bijlage erover gewaakt hebben de scholen en de respondenten zoveel mogelijk te anonimiseren. De zeven scholen hebben elk een nummer gekregen tussen 1 en 7 waarbij de eerste drie scholen zich in de Franse Gemeenschap situeren; de scholen 4, 5 en 6 gelegen zijn in de Vlaamse Gemeenschap en school 7 een school uit de Duitstalige Gemeenschap is. De scholen worden gesitueerd op niveau van de provincies waarbij wordt aangegeven of ze in een stad of eerder op het platteland of in een dorp gelegen zijn. School 1 is gelegen in het centrum van Brussel, school 2 in een landelijke omgeving in Wallonië, school 3 is gelegen in een grote Waalse stad, school 4 in een grote stad in West-Vlaanderen, school 5 in een klein dorp in West-Vlaanderen, school 6 in een grote stad in Antwerpen en school 7 is gelegen in een afgelegen landelijke omgeving in Wallonië. Op niveau van de respondenten wordt enkel de functie van de betrokkenen aangegeven.

## 2.1. Voorstelling van de zeven scholen.

FICHE D'INFORMATION ÉCOLE 1 – COMMUNAUTÉ FRANÇAISE	
L'école et son contexte	
<p>L'établissement se trouve dans la partie « ancienne » d'un quartier du centre de Bruxelles. Il s'agit d'une des communes bruxelloises les plus densément peuplées, avec presque la moitié de la population d'origine étrangère. Le quartier est depuis longtemps une porte d'entrée sur la ville pour les primo-arrivants, il fonctionne comme un « sas »: pour se poser, s'acclimater, s'« infiltrer » avant de migrer vers d'autres lieux plus intéressants, plus valorisés et/ou confortables. Les intervenants font état d'un important renouvellement récent des types de migration à l'œuvre sur ce territoire (diversification des nationalités de provenance, migrations pendulaires ou transnationalisation, etc.). Ces changements bouleversent les habitudes d'accueil : par leurs besoins, leurs moyens, leurs perspectives d'avenir... plus incertaines. Il n'y a pas de centre d'accueil pour réfugié dans cette zone de la ville. On y trouve de nombreuses églises communautaires et autres associations, une école de devoir, de nombreux services sociaux et des activités extrascolaires. La population montre un attachement fort au quartier. La salubrité, la qualité de l'aménagement urbain semblent être un enjeu important. Le quartier compte plusieurs écoles primaires, dont deux écoles communales et deux écoles flamandes.</p>	
Caractéristiques générales de l'établissement	
<b>Réseau</b>	Libre catholique
<b>Type d'enseignement</b>	Ordinaire, fondamental, mixte
<b>Organisation de l'école et des classes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• service de garderie</li> <li>• les classes (une à deux classes par année, selon le nombre d'enfants) fonctionnent entre elles par cycle ; une classe passerelle</li> <li>• l'école entre dans les critères de la Discrimination positive, bénéficie des subventions pour l'organisation de la classe passerelle</li> </ul>
<b>Personnel scolaire (juin 2009)</b>	7 titulaires, un professeur de gymnastique, de religion, de langue et un instituteur chargé du projet de discrimination positive, un directeur, un couple auxiliaire d'éducation (ouvrier polyvalent et garderie) (soit 300 périodes)
<b>Population scolaire (juin 2009)</b>	<p>139 élèves au 15/01/2009, dont 22 enfants inscrits en adaptation à la langue, parmi lesquels 5 étaient reconnus officiellement comme primo arrivants</p> <p>L'école accueille essentiellement une population immigrée. Une majorité des familles de ces enfants vit dans des conditions socioéconomiques difficiles, selon le directeur. Le PO (pouvoir organisateur) souligne que cette population a pour caractéristique première « <i>que les enfants belges et/ou immigrés de la troisième génération y côtoient les primo-arrivants de nationalités très diverses</i> ».</p>
<b>Projet d'établissement</b>	<p>L'école se positionne dans une « niche particulière » : l'accueil de « première ligne » des enfants primo-arrivants. Le projet d'établissement a pour particularité de partir d'une analyse du terrain de l'école, et des besoins de sa population, pour fixer les objectifs à poursuivre: « <i>historiquement, notre école s'est toujours attachée à répondre aux aspirations des populations qui s'y enrichissent de leur diversité. La priorité essentielle est de donner à chaque enfant la possibilité de trouver sa place dans la société en poussant au maximum ses potentialités personnelles, malgré les difficultés liées à la langue maternelle et à la culture d'origine, différente de celle de l'enseignement</i> ». Pour chaque enfant, il s'agira, avec le corps enseignant, la direction, et les parents:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- « <i>de construire des compétences et des savoirs de base à la hauteur de ses potentialités,</i></li> <li>- <i>de développer une vraie créativité (...),</i></li> </ul>

	<p>- <i>de développer des relations (...) d'écoute et de respect</i> ».</p> <p>Des moyens significatifs sont consacrés à l'accueil des primo-arrivants, non seulement via la classe passerelle organisée, mais par différents projets d'intégration pédagogique (Pro-das, café des mamans, etc.). La direction fait de l'accueil inconditionnel aux enfants et aux familles primo-arrivantes – et en particulier sans titre de séjour légal – un objectif éthique prioritaire. L'école est en première ligne de l'enjeu d'intégration et de respect des droits de l'enfant. La coordination avec des intervenants extérieurs autour de ces enjeux est valorisée.</p>
--	--

## FICHE D'INFORMATION ÉCOLE 2 – COMMUNAUTÉ FRANÇAISE

### L'école et son contexte

**Rural/urbain :** « L'école se trouve dans un beau petit village du sud de la Belgique. La place communale, proche de l'école catholique abrite de syndicat d'initiative. On y observe quelques des cafés, commerces et services de proximité, qui tous ferment de 13h à 15h. » L'école est celle « du village »: de petite taille, caractérisée par une population de l'interconnaissance: celle des gens d'ici, les institutrices qui connaissent tous les enfants et bon nombre de leurs parents, les parents voisins ou cousins, qui les (re)connaissent également.

**Diversité culturelle en termes de la présence d'étrangers :** 4.6% des personnes inscrites au registre national sont d'origine étrangère: portugaise (25%), française (20%),et italienne (14%). Un nombre presque équivalent de personnes sont inscrites au registre d'attente de l'entité : si les origines sont plus diversifiées, on remarque une représentation plus importante des personnes originaires de la Fédération de Russie (17%), du Kosovo (11%), du Congo et de la Guinée.

Lors de l'arrivée des enfants du Centre d'Accueil pour réfugiés au sein de l'école, il y a eu une vague de mécontentement de la part des parents d'élèves. Face au nombre élevé de ces enfants, et à leur visibilité (à cette époque il y avait beaucoup d'enfants originaires du Rwanda) « au départ, les parents n'étaient pas contents, il y avait trop d'enfants étrangers (...): quand à la sortie de l'école il y a un rang d'élèves qui démarre et qui est « de couleur », ben oui, les parents n'étaient pas content ». Sans protester ouvertement, les parents retiraient leurs enfants, ou répugnaient à les y inscrire.

Équipements : **services sociaux/culturels, présence d'un centre d'accueil pour réfugiés...**

- La commune dispose de services touristiques, et des services sociaux « de base », mais peu d'initiatives privées, sociales ou culturelles. Le centre sportif semble actif.
- Le village est desservi par une gare, qui assure les correspondances toutes les heures vers les grandes villes. Le réseau de bus semble être plutôt maigre, mais il y a un bus scolaire.
- L'entité compte une école libre catholique, une école libre spéciale, 7 écoles communales (8 implantations).

### Caractéristiques générales de l'établissement

<b>Réseau et type d'enseignement</b>	Officiel, communal fondamental mixte
<b>Infrastructures et moyens matériels</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• un service de garderie et de repas chauds payants</li> <li>• il n'y a pas à proprement parlé de salle de réunion pour les enseignants : en dehors des moments de concertation, la plupart retrouvent sur le temps de midi dans une classe, ou ponctuellement dans le bureau de la directrice.</li> <li>• l'école est en passe d'organiser de nouveaux locaux</li> </ul>
<b>Dispositif et/ou financement spécifique</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'école bénéficie d'un financement pour l'organisation d'une classe passerelle.</li> <li>• Financement Arena<sup>105</sup>: périodes supplémentaires pour la remédiation dans le degré inférieur.</li> </ul>

<sup>105</sup> Il s'agit d'un financement octroyé à toutes les écoles pour l'achat de matériel et de fourniture scolaires agréés, sur base de la circulaire de la CF 2308, du 28 mai 2008.

<b>Personnel scolaire</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'école compte moins de 20 membres du corps enseignant : presque exclusivement composé de femmes, institutrices de formation.</li> <li>• Une institutrice est titulaire de la classe passerelle à temps plein, aidée de deux institutrices chargées de la remédiation, qui s'occupent ensemble (à mi-temps chacune), du deuxième groupe « passerelle ».</li> <li>• L'ensemble du personnel se réunit au cours de deux périodes de concertation par mois, aux niveaux pédagogique et organisationnel.</li> <li>• L'équipe scolaire apparaît très soudée et cohérente, et qualifiée comme telle par tous. La plupart sont originaire de la zone et affiche une longue ancienneté (entre 14 et 26 ans, en moyenne) au sein de l'établissement. Au niveau pédagogique, les enseignants collaborent beaucoup entre eux, surtout par degré, notamment au niveau des passages, pour organiser des projets, des excursions en commun, ce qui permet aussi une certaine cohérence des apprentissages, des orientations politiques et pédagogiques. Seule l'institutrice de la classe passerelle occupe une position plus autonome.</li> <li>• Formation: l'enseignante titulaire de la classe passerelle est institutrice maternelle, elle a suivi des formations en Français langue seconde, desquelles elle a retiré des méthodes qu'elle utilise. Sinon, tous les enseignants ont une formation d'instituteur/trice.</li> </ul>
<b>Population scolaire</b>	<p>Nombre, au 01/09/2009 :</p> <p>54 enfants en maternelle (dont 8 primo-arrivants et 7 enfants sans titre de séjour légal) ; 108 inscrits en primaire (dont 14 primo-arrivants et 6 enfants sans titre de séjour légal)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pourcentage d'élève primo-arrivants : 18% des élèves en primaire, et 26% des élèves en maternelle sont d'origine étrangère. Mais la directrice souligne la variabilité de ces chiffres : les arrivées et les départs d'élèves d'origine étrangère s'effectuent à tous moments de l'année. Cependant, selon elle, il y a toujours environ 1/3 d'enfants étrangers en primaire.</li> <li>- La durée de la scolarité de ces enfants est extrêmement variable: entre deux ans et deux semaines, selon l'évolution du dossier de régularisation de la famille, et la manière dont se passe leur séjour au Centre. Il arrive aussi que des élèves intègrent la classe passerelle, partent de l'école pour de plus ou moins longues périodes, pour ensuite y revenir, au gré de leur parcours de régularisation de séjour.</li> <li>- Il semble que de manière générale, il y ait toujours plus de « petits » (c'est-à-dire entre 6 et 10 ans) que de « grands ».</li> </ul>
<b>Projet d'établissement</b>	<p>Le projet d'établissement se centre sur des objectifs de réussite scolaire pour tous : en référence au projet du réseau officiel subventionné « qui définit sa spécificité à travers des grandes valeurs humanistes et démocratiques d'un enseignement public ». Ce document fait office de « référentiel pédagogique, un outil de repérage pour faire progresser notre école vers une réussite ambitieuse pour tous ». Le projet d'établissement reprend à son compte les grands principes et les valeurs promues par ces projets officiels. D'un point de vue éducatif, l'accent est mis sur le respect des personnes (politesse, respect des différences...), de l'environnement, et de la qualité de vie (calme, alimentation saine, hygiène...). La pédagogie promue est dite « globale » (apprentissage cognitifs, sociaux, culturels... et apprentissage du néerlandais) ; participative (pour que les apprentissages mobilisent l'ensemble des compétences de l'enfant) ; et différenciée (il s'agit de respecter</p>

	<p>les rythmes d'apprentissage différents par la mise en place de groupes de besoin, en diversifiant els outils, ou en « permettant à de suivre une année complémentaire dans le cycle ». L'importance de construire et d'utiliser des référentiels communs (« de classe en classe et de cycle en cycle ») est soulignée.</p> <p>Enfin, ce projet mentionne l'accueil des enfants « primo-arrivants du Centre de la Croix Rouge », et explicite le dispositif et les objectifs poursuivis : la classe passerelle permet un climat favorable à leur accueil et leur mise à niveau culturel et scolaire. Le projet stipule ainsi que « pour l'insertion de ces élèves, des stratégies sont mises en place pour leur permettre de rejoindre les classes ordinaires » : par l'octroi d'une classe passerelle, il s'agit de leur permettre un « apprentissage du français » afin d'acquérir le plus vite possible les compétences liées à leur âge, ce qui permettra d'accéder à l'enseignement ordinaire (...) leur offrir un environnement rassurant (...) multiplier les échanges avec notre culture, afin que les enfants puissent prendre contact, comprendre, s'appropriier notre culture »</p>
--	--

<b>FICHE D'INFORMATION ÉCOLE 3 – COMMUNAUTÉ FRANÇAISE</b>	
<b>L'école et son contexte</b>	
<p><b>Urbain :</b> « Le quartier est populaire. Ici, les sonnettes sont multiples. Les noms de toutes sortes. 90 nationalités et 12.600 habitants. Les expulsions gagnent. Le chômage aussi gangrène. On est surpris par la densité associative du quartier. Maison des jeunes, centre poly culturel, aide à la jeunesse, actions en milieu ouvert. Et tout le monde travaille ensemble. Car ici, on sait qu'on doit faire fonctionner l'ascenseur social avec des économies d'échelle. Ici, on ne tient pas de discours. On veut juste amener les jeunes à devenir autonomes. C'est drôle comment dans les quartiers défavorisés, c'est toujours la culture qui s'avance pour répondre à la crise et créer, oui, pour une fois, de la confiance ».</p> <p><b>Population de la « zone » de l'école :</b> la « culture associative » du quartier est prenante jusqu'à engendrer un renouveau plus aisé de la population : ce sont les travailleurs sociaux, leurs amis et descendance qui viendraient supplanté une population plus précaire</p> <p><b>Diversité culturelle en termes de la présence d'étrangers :</b> La population étrangère y est majoritaire (plus de 70%), mais cette majorité est plus écrasante encore dans d'autres quartiers de la ville. L'Italie, l'Espagne et le Maroc sont les trois nationalités majoritaires au sein de cette population étrangère.</p> <p><b>Équipements : services sociaux/culturels, présence d'un centre d'accueil pour réfugiés...</b> : Il n'y a pas de centre pour réfugié dans la région : ceux-ci se trouvent tous en dehors de la ville et de son agglomération. Cependant, bon nombre des familles rencontrées étaient passées par un de ces centres, avant de s'installer en ville. Le quartier se caractérise par un foisonnement associatif (services publics, mouvements citoyens, culturels, pour et par la jeunesse...) particulièrement actif et en relation au sein de différentes structures de coordination.</p>	
<b>Caractéristiques générales de l'établissement</b>	
<b>Réseau</b>	réseau officiel
<b>Type d'enseignement</b>	communal
<b>Dispositif et/ou financement spécifique</b>	Projet d'action de discriminations positives intitulé « Intégration n'est pas assimilation : tissons des liens de reconnaissances réciproques par la maîtrise de la langue (...) ». Objectifs clairement définis: stimuler et favoriser de manière fonctionnelle et différenciée l'apprentissage du français oral et écrit ; développer le goût du livre, donner du sens à l'apprentissage de la langue ; communiquer, tisser des liens.

## INFORMATIEFICHE SCHOOL 4 – VLAAMSE GEMEENSCHAP

### Externe omgeving van de school

De school is gelegen in een grote stad in West-Vlaanderen. Zij bevindt zich in het centrum van de stad, in de vroegere arbeiderswijk. Volgens de directeur zijn er veel “allochtonen” in deze buurt “die er zich zijn komen vestigen vanwege de goedkopere woningen.” De school is goed bereikbaar met het openbaar vervoer. Er is een secundaire school in de buurt.

De directeur over de omgeving: *“Deze stad is heel wijkgebonden. Onze school zit in de arbeiderswijk van vroeger en door de goedkopere woningen zijn al de allochtonen een beetje hier beland. Men probeert nu ook een herwaardering te doen van de wijk.” “Van het stadsbestuur hebben we ook veel steun. Dat klinkt misschien een beetje vreemde, waarom? Deze stad is politiek gezien donker rood en heeft eigen stadsscholen en wij zijn een vrije school en normaal gezien zijn katholieke scholen niet socialistisch gestemd. De wijk zorgt er wel voor dat wij heel veel arbeiderskinderen hebben die naar hier willen komen. Het stadsbestuur maakt er geen onderscheid in, dus we hebben heel veel steun, ook naar illegalen enzo, naar medewerking ook met politie, ze rijden bij manier van spreken nooit in onze kaarten en dat is zeker een pluspunt naar die gezinnen toe want ik weet heel wat gemeenten waar het pique à pique is. Dat is een beetje het geluk met het politiek bewind dat hier in de stad gevoerd wordt.”*

### Algemene kenmerken van de school

<b>Netwerk</b>	Vrij gesubsidieerd
<b>Onderwijstype</b>	Gewoon basisonderwijs
<b>Schoolproject/visie</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Christelijke zingeving met openheid voor andere godsdiensten, ook kinderen met een andere godsdienst zijn welkom op de school</li><li>• Aandacht voor diversiteit.</li><li>• Zorg: het onderwijs wordt zoveel mogelijk aangepast aan de mogelijkheden en de behoeften van elk kind; de ontwikkelings- of leerbedreigde kinderen krijgen maximale kansen. De school investeert in differentiërende maatregelen zodat alle leerlingen optimale kansen krijgen.</li><li>• Preventief werken: de klasleerkrachten proberen in samenspraak met de zorgleerkracht op een positieve, planmatige manier om te gaan met de verschillen tussen de leerlingen. Door het werken in niveaugroepen, preteaching, contractwerk en andere ondersteunende maatregelen krijgen de kinderen de kans om volgens hun mogelijkheden te werken.</li><li>• Remediërende zorg: als de preventieve begeleiding van de kinderen niet volstaat, worden ze door de zorgleerkracht en /of taaljuffrouw (anderstalige nieuwkomers) begeleid en krijgen deze leerlingen remediërende taken en aangepaste ondersteuning.</li><li>• Overleg en samenwerken: de school probeert de ouders te betrekken bij het schoolgebeuren door hen maximaal te informeren via brieven, agenda, website, infobord aan de schoolpoort, geregelde oudercontacten, ontmoetingen met juffrouw of meester voor of na schooltijd. Van de ouders verwacht de school de nodige inspanning voor een goede opvolging van de gekregen informatie.</li><li>• Kwaliteitsonderwijs waarin het taal- en rekenonderwijs een belangrijke plaats innemen: de school vindt het belangrijk dat de kinderen zich op een vlotte manier kunnen uitdrukken en bieden hen hiervoor veel kansen. Ook aan lezen wordt veel belang gehecht via niveaulezen, tutorlezen, voorlezen voor de kleuters, houden van een leesweek met de ganse school.</li><li>• Democratisch: de school zorgt ervoor dat alle leerlingen kunnen deelnemen aan de georganiseerde activiteiten door de kosten voor de ouders te beperken. Voorbeelden hiervan zijn: bosklassen in eigen streek zodat voor het vervoer geen kosten worden gemaakt, gratis zwemmen. Bij</li></ul>



	elke uitstap legt de school steeds bij.
<b>Schoolpersoneel (juni 2009)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• directeur, heeft een achttal jaren anciënniteit op de school</li> <li>• de taaljuffrouw voor anderstalige nieuwkomers, heeft een opleiding als onderwijzeres</li> <li>• de brugfiguur<sup>106</sup>, slechts recent werkzaam op de school, heeft een opleiding maatschappelijk werk</li> <li>• een zorgleerkracht per graad (gelijke onderwijskansen) ondersteunt de klasleerkracht</li> <li>• een ambulante leerkracht</li> <li>• per klas een klasjuffrouw/-meester</li> </ul>
<b>Schoolpopulatie (juni 2009)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 244 leerlingen (teldatum 01.02.2008)</li> <li>• leerlingen uit 49 verschillende landen, nooit meer dan 3 gezinnen van dezelfde nationaliteit</li> <li>• kinderen afkomstig van Nepal vormen de grootste groep, ook veel kinderen uit de vroegere Sovjetlanden; zeer weinig kinderen van de Maghreblanden (Turkije, Marokkanen, Algerije)</li> <li>• 30% "anderstaligen" en 70% "eigen kinderen", onder de anderstaligen zitten een aantal kinderen zonder wettig verblijfsstatuut (directeur heeft geen precies cijfer gegeven)</li> <li>• kinderen zonder wettig verblijfsstatuut: zeer diverse groep qua verblijfsituatie; qua familiesituatie is het niet altijd duidelijk hoe het in elkaar zit, "kinderen mogen het soms ook niet vertellen van thuis uit hoe situatie is, hoewel het voor ons juist belangrijk is te weten wat die kinderen hebben meegemaakt om er op gepaste manier mee om te gaan"; er zijn een aantal kinderen zonder geboortedatum waarbij er twijfel is</li> </ul> <p>Directeur over zijn leerlingenpopulatie: "Eerst wil ik schoolcontext schetsen omdat wij dikwijls vergelijking maken met andere scholen met heel wat allochtone kinderen maar eigenlijk is het verhaal van onze school in die mate specifiek dat wij niet in alles kunnen vergelijken en de reden is de volgende: we zitten met leerlingen uit 49 verschillende landen wat al een groot verschil is met Antwerpen en Gent omdat ze daar ook zitten met scholen met anderstalige nieuwkomers maar veel geconcentreerder. We zitten met 30% anderstaligheid op school en 70% eigen kinderen uit de stad. Dus al die verschillende landen en culturen maakt het heel divers."</p> <p>Directeur over de kinderen zonder wettig verblijfsstatuut: "Elk verhaal van die kinderen is bovendien anders. We hebben kinderen die gevlucht zijn van oorlogssituaties, politieke vluchtelingen, er komen kinderen van criminele waarvan enkel ik de dossiers mag kennen, dus het hangt een beetje af van het de situatie van het</p>

<sup>106</sup> "De brugfiguur in het basisonderwijs kadert als beroepsactiviteit binnen een project dat eind jaren '90 ontstond in het Gentse onderwijs vanuit een verhoogde aandacht voor de (stedelijke) kansarmoedeproblematiek. Brugfiguren werden er in een basisschool geplaatst met als expliciete taak het contact tussen school en ouders, en in het bijzonder kansarme ouders, te faciliteren. Aldus ontstond een voor Vlaanderen uniek zorgproject in het Gentse onderwijs, gedreven door een gelijke-kansensie. De oorspronkelijke opzet van het project was dat een brugfiguur zichzelf op termijn overbodig zou maken. Dit is een moeilijk na te streven doelstelling gebleken. De kansarmoede onder gezinnen is in deze periode immers niet afgenomen. De sociale uitdagingen en de bijbehorende zorgtaken van een school en haar omgeving is bijgevolg toegenomen. De brugfiguur wordt daarbij nog steeds als een welkome hulp gezien. Vandaag heeft het project nog steeds een autonome plaats binnen het gelijke-kansenbeleid zoals het zich heeft ontwikkeld in het Gentse onderwijs, gevoed en gestimuleerd door het Vlaamse beleid terzake. In vergelijking met de start heeft het brugfigurenproject wel een aantal wijzigingen ondergaan. Het kent een andere financieringsbron en het gebruikt andere criteria om een brugfiguur (voltijds of deeltijds) al of niet toe te wijzen aan een school. Deze nieuwe en vandaag geldende criteria resulteren uit het Vlaamse decreet betreffende gelijke onderwijskansen. Om een brugfiguur nu aan een school toe te wijzen, wordt er een combinatie gemaakt van het aantal leerlingen en het percentage leerlingen dat aan één van de GOK-criteria beantwoordt. Verder is het kwalificatieprofiel van de nieuw ingestroomde brugfiguren anders dan diegene die er van bij het begin bij waren." Uit: *Beroepsprofiel Brugfiguur in het basisonderwijs*, 2007, Helena Op den Kamp, Guy Van Gyes & Ella Desmedt; Leuven: HIVA, p7-11.

	<i>kind. Dus diverse groep qua situatie." Ook divers qua leeftijd &amp; geslacht? "Ja, van het eerste tot het zesde; ze komen regelmatig binnen, ze komen onregelmatig binnen; we hebben kinderen die de eerste maanden niks zeggen en totaal niet functioneren; gemiddeld mag je rekenen dat ze een maand nodig hebben om ingeburgerd te geraken, om de taal te beheersen, om mee te kunnen doen in de klassen; 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."</i>
<b>Organisatie van de school en de klassen</b>	Basisschool met twee autonome scholen: kleuterschool en lagere school Lagere school: 1 <sup>ste</sup> , 2 <sup>de</sup> , 3 <sup>de</sup> , 4 <sup>de</sup> , 5 <sup>de</sup> , 6 <sup>de</sup> leerjaar
<b>Specifieke organisatorische voorzieningen ten aanzien van kinderen zonder wettig verblijfsstatuut</b>	Geen. Zelfde organisatorische maatregelen voor de opvang van de leerlingen zonder wettig verblijfsstatuut als voor de andere leerlingen.
<b>Specifieke pedagogische voorzieningen ten aanzien van kinderen zonder wettig verblijfsstatuut</b>	Geen. Zelfde pedagogische maatregelen (zorgleerkracht, taaljuffrouw anderstalige nieuwkomers) voor de opvang van de leerlingen zonder wettig verblijfsstatuut als voor de andere leerlingen.

<b>INFORMATIEFICHE SCHOOL 5 – VLAAMSE GEMEENSCHAP</b>	
<b>Externe omgeving van de school</b>	
De school is gelegen in een klein dorp in West-Vlaanderen. Een schoolpersoneelslid omschrijft de omgeving als "een buurt met weinig vreemdelingen". De school bevindt zich niet in het centrum, maar is wel goed bereikbaar met het openbaar vervoer.	
<b>Algemene kenmerken van de school</b>	
<b>Netwerk</b>	Vrij gesubsidieerd
<b>Onderwijstype</b>	Buitengewoon basisonderwijs
<b>Schoolproject/visie</b>	Schoolvisie volgens de directrice: <i>"Ervoor zorgen 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."</i>
<b>Schoolpersoneel (juni 2009)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• team van 24 schoolpersoneelsleden en een directrice</li> <li>• directrice, heeft 15 jaar anciënniteit op de school, ervoor gaf ze les in een klas in het gewoon basisonderwijs in een dorpschool in de buurt; daar had ze <i>"geen ervaring toen met kinderen zonder papieren in zo'n klein dorpschooltje"</i></li> <li>• de bijzondere leerkracht individueel onderwijs (BLIO) is de oudste leerkracht op de school: <i>"Ik werk hier al heel lang, ik ben de oudste leerkracht van de school. Ik sta in het BO sinds 1972, dus dat is toch wel geruime tijd. Maar dus nu de laatste jaren werk ik als BLIO, bijzondere leerkracht individueel onderwijs"</i></li> </ul>
<b>Schoolpopulatie</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 120 leerlingen</li> </ul>

<b>(juni 2009)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sociaal-economisch heterogene leerlingenpopulatie: binnen type 1 is de helft van de leerlingen van een “sociaal lage klasse”; van de leerlingen in type 8 is slechts 25% van “sociaal lage klasse”, de andere zijn kinderen van “hogere klassen”</li> <li>• de kinderen zonder wettig verblijfsstatuut: <ul style="list-style-type: none"> <li>- 2 broers en 1 zus, zitten in type 8: <i>“Afkomstig van Albanië, enkel oudste broer is daar geboren, andere hier in België, wonen al 9 jaar in België; oudste zoon wordt 13 en is bij ons toegekomen na 1<sup>e</sup> leerjaar gewoon lager, jongere broer en zus zijn na kleuterklas rechtstreeks hier toegekomen, via doorverwijzing. Alle drie zijn ze type8, dus eigenlijk normaal begaafd, maar hun grootste probleem is dat ze nog taalproblemen, het zijn geen hele sterke kinderen, maar ze hadden normaal gezien wel lagere school hebben moeten doen maar omwille van die taalproblematiek zitten ze bij ons.”</i></li> <li>- eind maart is een Roma-kind verhuisd, heeft haar derde schooljaar op de school niet afgemaakt</li> <li>- er was ook een “jongen zonder papieren” die eveneens verhuisd is, rond ongeveer dezelfde periode.</li> </ul> </li> </ul>
<b>Organisatie van de school en de klassen</b>	Studieaanbod: type 1 (voor trager lerende kinderen met een beperkte leerbaarheid, een algemene leerachterstand, een beperkte zelfredzaamheid) en type 8 (voor kinderen met voldoende leerbaarheid, die toch leerstoornissen vertonen, eventueel samengaan met emotionele problemen of moeilijkheden in de werkhouding)
<b>Specifieke organisatorische voorzieningen ten aanzien van kinderen zonder wettig verblijfsstatuut</b>	Geen. Zelfde organisatorische maatregelen voor de opvang van de leerlingen zonder wettig verblijfsstatuut als voor de andere leerlingen.
<b>Specifieke pedagogische voorzieningen ten aanzien van kinderen zonder wettig verblijfsstatuut</b>	Geen. Zelfde pedagogische maatregelen (extra ondersteuning door BLIO leerkracht) voor de opvang van de leerlingen zonder wettig verblijfsstatuut als voor de andere leerlingen.

<b>INFORMATIEFICHE SCHOOL 6 – VLAAMSE GEMEENSCHAP</b>	
<b>Externe omgeving van de school</b>	
De school is gelegen in de provincie Antwerpen, bevindt zich in het centrum van een grote stad en is goed bereikbaar met het openbaar vervoer. Naast deze basisschool is er een secundaire school gevestigd.	
<b>Algemene kenmerken van de school</b>	
<b>Netwerk Onderwijstype</b>	Officieel gesubsidieerd Gewoon basisonderwijs
<b>Schoolproject/visie</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Focus van de schoolvisie is het stimuleren van de kinderen om verschillende werelden zelf actief te ontdekken en te begrijpen. Hierbij wordt zoveel mogelijk van de leefwereld van de leerlingen zelf uit gegaan.</li> <li>• Als Stedelijke school beantwoordt de school aan het Pedagogisch Project van het Stedelijk Onderwijs waarbij het leerplan en het bereiken van de</li> </ul>

	<p>eindtermen centraal staan. De school besteedt binnen dit project extra aandacht aan differentiatie, zelfontdekkend leren, zelfstandigheid, creativiteit, informatieverwerking en -verwerking.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• De school streeft naar het zo ver mogelijk brengen van elke leerling volgens de eigen mogelijkheden door: rekening te houden met de beginsituatie van elk kind, te werken met een leerlingvolgsysteem, waar het kan verder te werken in kleine groepen, individuele hulp te geven waar het nodig is, leerlingenmateriaal en handboeken zodanig te kiezen dat elk kind volgens zijn eigen tempo en mogelijkheden verder kan werken, te kiezen voor taalvaardigheidsonderwijs, zeer zorgvuldig te toetsen en te evalueren en nauwgezet samen te werken met het CLB.</li> </ul>
<b>Schoolpersoneel (juni 2009)</b>	Het schoolteam bestaat uit de directeur (die een anciënniteit heeft van 7 jaar op de school), 12 klasleerkracht en 16 leerkrachten aanvullende lestijden en ondersteuning waarvan 4 GOK-leerkrachten, 3 AN-leerkrachten en 1 zorgcoördinator.
<b>Schoolpopulatie (juni 2009)</b>	<p>De school telt 333 leerlingen en 76 verschillende nationaliteiten. Vorige schooljaren was 95% van de leerlingen anderstalige nieuwkomers of ex-anderstalige nieuwkomer. Veel leerlingen en hun gezinnen zouden zich in een maatschappelijk kwetsbare positie bevinden. Wat betreft het verblijfsstatuut zijn er 186 kinderen van wie de directeur <i>“vermoedt dat ze in een illegale verblijfsituatie zitten daar ze geen rijksregisternummer hebben”</i>.</p> <p>De directeur over zijn leerlingenpopulatie: <i>“Een zevental jaren geleden had de school een gelijkaardige populatie als de meeste scholen in de 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.”</i></p>
<b>Organisatie van de school en de klassen</b>	De lagere school telt 6 leerjaren en 12 klassen (2 klassen (a-b) per leerjaar). In hetzelfde gebouw bevindt zich naast de basisschool, met een kleuter en lagere school, ook een school voor secundair onderwijs. Volgens de school zou deze organisatie de overstap tussen kleuterschool, lagere school en middenschool een heel pak makkelijker maken en door de goede samenwerking van het team gebeuren de nodige info- en overgangsgesprekken bij de overstap naar de volgende school in het gebouw.
<b>Specifieke organisatorische voorzieningen ten aanzien van kinderen zonder wettig verblijfsstatuut</b>	Geen. Zelfde organisatorische maatregelen voor de opvang van de leerlingen zonder wettig verblijfsstatuut als voor de andere leerlingen.
<b>Specifieke pedagogische voorzieningen ten aanzien van kinderen zonder wettig verblijfsstatuut</b>	<p>Geen. Zelfde organisatorische maatregelen voor de opvang van de leerlingen zonder wettig verblijfsstatuut als voor de andere leerlingen.</p> <p>De school voorziet op verschillende manieren in extra omkadering bij het leren voor alle leerlingen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• de school beschikt over een Open Leercentrum (uitgerust met o.a. computers met internet) waar begeleid zelfstandig leren in de praktijk gebracht wordt. Leerlingen kunnen er individueel of in groep aan de slag onder de coachende begeleiding van één of meerder leercoaches.</li> <li>• op de school is lezen tot een speerpunt gemaakt en is een leesproject opgestart waarbij een team van vrijwilligers 1 maal per week kleine</li> </ul>

	<p>groepjes leerlingen begeleidt. Door deze manier van werken wil de school leesproblemen al heel vroeg aanpakken.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• in hun GOK-beleid streeft de school naar een goede mondelinge en schriftelijke taalvaardigheid van al de leerlingen. De school doet een extra inspanning om de anderstaligen hierbij met bijzondere zorg te begeleiden.</li> <li>• de school kiest niet voor een traditioneel taalbadklasje, maar voor een benadering waarbij leerlingen, met de nodige ondersteuning, onmiddellijk opgenomen worden bij hun klasgenootjes. Zo verliezen ze volgens de school geen kostbare leertijd en zijn hun kansen voor verdere studies optimaal.</li> </ul>
--	---

## FICHE D'INFORMATION ÉCOLE 7- COMMUNAUTÉ GERMANOPHONE

### L'école et son contexte

L'école se situe dans une région très reculée, peu desservie par les transports en commun. Un bus scolaire assure les transports des élèves des différents villages alentour, matin et soir, mais ne semble pas répondre aux besoins des parents d'élèves, dont la plupart conduisent leurs enfants à l'école en voiture. La population de la zone est essentiellement rurale, pour la plupart originaire de la région. Un Centre d'Accueil pour réfugiés de la Croix Rouge (CARCR) est implanté au village. L'intégration des résidents au sein du village semble effective (quelques fêtes organisées, des visites au centre, mouvement de mobilisation pour une famille, copinage entre enfants,...), mais relative, voire problématique. Notamment à l'époque concernant l'intégration des enfants au sein de l'école, mais encore on recense au café du village quelques faits de délinquance. Aucun des résidents du CARCR ne reste sur la commune, même s'ils acquièrent un permis de séjour : par convention communale, il n'y a pas de logements sociaux prévus dans les environs, et les personnes préfèrent rejoindre les grandes villes, les centres d'immigration en Belgique, où ils retrouvent souvent de la famille et peuvent espérer trouver un emploi.

### Caractéristiques générales de l'établissement

<b>Réseau</b>	Officiel communal
<b>Type d'enseignement</b>	Ordinaire fondamental mixte
<b>Organisation de l'école et des classes</b>	L'école couvre à elle seule les besoins de la population d'une entité d'environ 10 km de périmètre, regroupant une douzaine de villages. Et ce, suite à une volonté communale, et à la fusion de l'école communale et de l'école de l'État. Cette fusion n'a pas été évidente, et encore aujourd'hui, l'équipe scolaire semble marquée par des divergences que les personnes que nous avons rencontrées attribuent à ces anciennes appartenances. La configuration des bâtiments de l'école est très particulière : toutes les classes communiquent au sein d'un vaste espace, bordé de baies vitrées donnant sur la campagne ; il n'y a ni porte, ni cloison, seuls quelques locaux font exception. Depuis la création de l'école, les classes sont organisées en cycles (classes « mixtes » de deux années), et les classes formées selon le nombre d'élèves. En 2008-2009, il y avait 4 classes, dont deux classes de première et deuxième année. Il y a un restaurant dans l'école, pour les enseignants et les élèves qui ne retournent pas chez eux.
<b>Personnel scolaire (juin 2009)</b>	L'équipe scolaire actuelle semble encore difficilement parvenir à intégrer les traditions scolaires fortes différentes qui la composent. Le directeur, extérieur à ces allégeances, se donne pour mission de guider l'école, en attendant de résoudre ces différends. Outre l'abandon du projet scolaire initial, il déplore, non pas la qualité de l'enseignement prodigué, mais le manque d'initiative et de communication entre les enseignants : <i>« on a fusionné deux écoles, et à partir de ce moment-là on a commencé à ne plus se comprendre. (...) on attend, on se tait, on attend les directives. On ne parle pas, on ne discute pas dans tout le groupe avant de changer</i>

	<i>quelque chose</i> ».
<b>Population scolaire</b>	<p>L'école compte 80 élèves inscrits en primaire dans les classes ordinaires en 2008-2009, et parmi eux 12 enfants du CARCR inscrits au 22/09/2009.</p> <p>Les enfants qui résidant au CARCR sont d'origine diverse, mais il semble que les nationalités slaves soient majoritaires. Les enfants ne restent généralement que quelques mois à l'école : <i>« Cette année-ci on a commencé avec un groupe de douze, mais depuis des mois ça commence à changer, il en reste maintenant encore 4. Parfois il y a des enfants qui restent l'année scolaire complète. Mais jusqu'à présent [depuis l'arrivée du CARCR] on a eu 195 inscriptions (avec l'école gardienne) (...) et il n'y en a pas 12 qui sont restés plus d'une année »</i>, compte le directeur.</p>
<b>Dispositif d'accueil spécifique pour la population cible</b>	<p>Lors de l'arrivée du CARCR au village, les parents d'élèves ont convaincu les autorités communales de l'époque d'organiser la scolarité des enfants du CARCR à l'intérieur même du Centre, afin d'éviter qu'ils ne partagent celle de leurs enfants. Une enseignante russophone a été spécialement engagée pour y tenir une classe: elle y accueillait les enfants en âge de scolarité primaire, tous âges et toutes nationalités confondues, pour leur apprendre l'allemand et les soutenir dans leurs apprentissages scolaires. <i>« Il y avait une classe, l'enseignement était normal, comme ici, mais tout en allemand. Une classe pour tous les enfants ensemble, de différents âges, cultures, nationalités, religions, tous dans un groupe ; il y avait à ce moment-là plus ou moins douze enfants. »</i>, se souvient l'institutrice. C'est le directeur et l'équipe enseignante de l'école communale, soutenus par quelques parents, qui ont insisté auprès des autorités afin de permettre aux enfants du CARCR d'intégrer comme les enfants des villages environnants les bâtiments de l'école : <i>« est ce qu'il fallait vraiment les garder loin des autres ? il y avait aussi des collègues dans l'école qui étaient d'accord et qui voulaient laisser venir les enfants à l'école. On a une seule école ici, et ce n'est pas là en bas (dans le CARCR), et donc pourquoi ne pas les laisser venir ici »</i>, se souvient le directeur. Depuis 2001, une classe d'accueil est organisée au sein même de l'école pour les enfants résidant au CARCR, en âge de scolarité primaire qui ne maîtrisent pas le français. C'est toujours la même enseignante qui se charge de leurs apprentissages dans un local spécifique, cette fois à côté des autres. Les enfants rejoignent leur classe d'âge pour y participer aux activités qui leur sont accessibles, <i>« sur base de leur compétence »</i>, essentiellement pour la gymnastique, les activités récréatives... En maternelle, ces enfants sont directement intégrés dans leur classe d'âge. Les parents des enfants du centre doivent venir les chercher et les reconduire sur l'heure de midi.</p>
<b>Projet d'établissement</b>	<p>Lors de la fusion, les autorités communales de l'époque ont conçu l'architecture de l'école en vue de favoriser les échanges, l'interconnaissance entre les familles des différents villages de l'entité : <i>« A mon avis on ne voulait pas seulement rassembler tous les enfants des alentours ici, on voulait aussi donner la possibilité de s'entretenir : c'est-à-dire que pour vivre dans une telle école, il faut vraiment parler avec les autres. Il y a des classes ouvertes [que l'on] ne sait pas fermer, il y a des classes qui sont fermées, donc il faut vraiment de la part de chacun, des enfants et des maîtres, il faut parler entre eux pour organiser l'enseignement »</i>. En outre, initialement, l'école et son projet avaient été pensés selon une pédagogie alternative, laquelle favorisait la mobilité des enfants au sein de leurs apprentissages, leur participation active, et leur indépendance. Cependant, il semble que l'équipe actuelle ne n'ait pas repris ces défis à son compte : depuis que les initiateurs du projet sont partis et que les équipes des deux écoles, très différentes, ont fusionné... non sans mal. <i>« Il y a encore des classes qui sont ouvertes, mais en général on ne sait plus très bien à quoi ça sert (...) la nouvelle génération n'utilise plus l'école en ce sens ; pas toujours. Ce n'est plus cette idée qui est dominante »</i>.</p>

## 2.2. Transversale analyse van de case studies in de Vlaamse Gemeenschap.

### 1. De uitdagingen gesteld aan de scholen door de aanwezigheid van kinderen zonder wettig verblijfsstatuut.

#### 1.1. De komst van leerlingen zonder wettig verblijfsstatuut en hun opvang door de scholen, een expertiseopbouw.

De komst van de leerlingen zonder wettig verblijfsstatuut in de door ons bestudeerde scholen lijkt parallel te lopen aan de veranderende migratiegolven naar België. Waar aanvankelijk vooral Marokkanen en Turken de traditionele migrantenpopulatie uitmaakten, kende België ook in toenemende mate een instroom van asielzoekers en mensen zonder wettig verblijfsstatuut. Uit de analyses van de case studies stellen we vast dat deze evolutie zich ook reflecteert in de leerlingenpopulatie van de drie door ons bestudeerde scholen. We merken wel een verschil op tussen de scholen naargelang ze in een grote of een kleine stad gelegen zijn. De twee scholen gelegen in de grote steden in de provincie Antwerpen (school 6) en West-Vlaanderen (school 4) hadden nog voor de komst van leerlingen zonder wettig verblijfsstatuut, reeds leerlingen uit die traditionele migrantenpopulatie. Beide scholen bleken toen echter *“niet voorbereid”* te zijn op de komst van deze leerlingen en zagen zich *“gedwongen”* een aantal aanpassingen door te voeren.

Vroeger was school 4 gelegen in een elitaire wijk waardoor ze voornamelijk een leerlingenpopulatie uit de hogere sociale klasse had. In de jaren '90 echter veranderde de leerlingenpopulatie. De school telde in toenemende mate leerlingen uit *“kansarme, allochtone, anderstalige gezinnen die zich in de omgeving van de school waren komen vestigen omwille van de woningen die goedkoper waren geworden”*. Volgens de directeur had de school toen echter geen expertise in het onderwijzen van deze leerlingen. Leerkrachten waren niet voorbereid op hun komst waardoor vele oudere leerkrachten onderuit zijn gegaan. De school werd gedwongen zich aan te passen aan de opvang en scholarisatie van ook deze leerlingen. Directeur: *“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.”* Verschillende initiatieven werden daarom genomen zoals de aanstelling van een juffrouw anderstalige nieuwkomers (AN) gezien de anderstaligheid van de meerderheid van de nieuwe leerlingenpopulatie. Zo bouwde de school volgens de directeur met de jaren zelfs een zekere expertise uit in het onderwijzen van anderstalige leerlingen. De directeur benadrukt dat ze hiervoor geen standaardprogramma of leidraad hadden, maar dat het eerder een kwestie van aanvoelen en multidisciplinaire samenwerking is geweest.

Ook school 6 kende een gelijkaardige evolutie. De directeur stelt dat een zevental jaren geleden zijn school een gelijkaardige populatie had als de meeste scholen in de 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 is volgens de directeur de nieuwe migratiegolf geweest uit landen van de voormalige Sovjet-Unie en de Balkan. De school kreeg in toenemende mate anderstalige leerlingen van verschillende afkomst. Deze evolutie betekende voor de directeur *“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 aan een duidelijk beleid ten aanzien van anderstalige kinderen. De toegenomen aanwezigheid van deze kinderen dwong de school om na te denken over een nieuwe oriëntatie van haar pedagogische benadering. De school is daarom op zoek gegaan naar een *“andere manier van onderwijzen”*. 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.”*

Met de evoluerende migratiegolven naar België evolueerde ook de leerlingenpopulatie van de scholen 4 en 6. Beide scholen tellen nu ook leerlingen uit gezinnen zonder wettig verblijfsstatuut onder hun leerlingen. De door de scholen reeds opgebouwde expertise met de komst van *“kansarme, allochtone, anderstalige”* of *“anderstalige leerlingen van verschillende afkomst”* werd ook aangewend ten aanzien van de leerlingen zonder wettig verblijfsstatuut. Voor beide scholen betreft het voornamelijk een expertise in Nederlandstalig onderwijs aan anderstalige kinderen.

In tegenstelling tot deze twee scholen gelegen in grote steden, heeft de school voor buitengewoon onderwijs in een klein dorp in West-Vlaanderen (school 5) *“gelegen in een omgeving met weinig buitenlanders”* deze evolutie niet gekend en heeft de school geen gelijkaardige aanpassingen moeten doorvoeren. Een zestal jaren terug kwam de eerste leerling zonder wettig verblijfsstatuut aan op deze school. Sindsdien heeft de school slechts een vijftal leerlingen zonder wettig verblijfsstatuut gehad. Een van de schoolactoren benadrukt in dit verband dat hun school zich onderscheidt van de *“concentratiescholen”* in grote steden die wel een grote leerlingenpopulatie *“vreemdelingen”* hebben. Hiermee werd deze school nog nooit geconfronteerd. Bijzondere leerkracht individueel onderwijs (BLIO): *“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, dat is een groot verschil is. Wij hebben hier in de stad ook niet die cités met hele straten van die bevolkingsgroep of die groep, wij hebben dat niet.”*

## **1.2. De categorisatie van kinderen zonder wettig verblijfsstatuut.**

Bij het beschouwen van de wijze waarop de leerlingen zonder wettig verblijfsstatuut worden aangesproken in de verschillende scholen stellen we vast dat in het geval van de drie scholen voornamelijk andere categorieën worden gebruikt dan het verblijfsstatuut van de leerlingen als juridische categorie.



Gemotiveerd door schoolspecifieke beleidsdoelstellingen geven de actoren uit de drie scholen aan de leerlingen zonder wettig verblijfsstatuut niet als een afzonderlijke groep aan te spreken. Vanuit het schoolbeleid van school 6 dient er in de eerste plaats voor elke leerling goed gezorgd te worden en verdient elke leerling evenveel aandacht ongeacht het verblijfsstatuut. Vanuit haar beleidsdoelstelling om alle leerlingen te integreren in de maatschappij heeft school 5 steeds getracht haar leerlingen zonder wettig verblijfsstatuut zoveel mogelijk te behandelen als de andere leerlingen. Directie: *“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.”* Een gelijkaardige motivering vinden we ook terug bij school 4. De directie van deze school geeft aan *“geen strikte scheiding te maken tussen de leerlingen naargelang hun verblijfsituatie want het is de filosofie van de school dat iedereen welkom is”*.

Deze beleidsdoelstellingen betekenen bovendien voor de drie scholen dat leerkrachten of ander schoolpersoneel in tegenstelling tot de directie niet op de hoogte hoeven te zijn van het verblijfsstatuut van de leerlingen. Directeur van school 6: *“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.”* Niet enkel de directies geven dit aan, ook het onderwijzend personeel en het zorgpersoneel op de scholen zelf delen deze mening. Ze plaatsen de gelijke behandeling van alle leerlingen boven hun verblijfsituatie en spreken de leerlingen daarom niet aan op hun verblijfsstatuut. Zoals de BLIO van school 5 het aangeeft: *“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.”* Dit gaat ook op voor een klasjuffrouw van school 6: *“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.”* Eerder dan te spreken over leerlingen zonder wettig verblijfsstatuut, worden deze leerlingen op de drie scholen aangesproken op andere categorieën. De schoolactoren van school 6 hebben het over *“anderstalige en maatschappelijk kwetsbare”* leerlingen. Op school 4 hebben de schoolactoren het over *“allochtone, anderstalige, kansarme”* leerlingen. Voor de BLIO van school 5 is hun anderstaligheid en het verschil in leefwereld en gebruiken relevanter dan hun verblijfsstatuut: *“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.”*

Schoolactoren gebruiken dus verschillende termen om kinderen zonder wettig verblijfsstatuut aan te spreken. Wat opvalt, is echter dat het geen termen zijn die verwijzen naar het al of niet bezitten van papieren (juridische categorisatie), maar eerder naar hun maatschappelijke positie (*“maatschappelijk kwetsbare kinderen”, “kansarmen”*), of afkomst (*“allochtonen”, “verschil in leefwereld en culturen”*). Op de drie scholen gebruiken de schoolactoren ook vaak van een term die verwijst naar de taal, namelijk *“anderstalige kinderen”*, als ze het hebben over kinderen zonder wettig verblijfsstatuut. Toch stellen we een verschil vast tussen de schoolactoren in het gebruik van deze termen. Daar waar de

leerlingen zonder wettig verblijfsstatuut vanuit het schoolbeleid niet worden aangesproken op hun verblijfsstatuut door het onderwijzend personeel en het zorgpersoneel, blijkt voor de directies daarentegen deze juridische categorie wel relevant. Enkel zij zijn trouwens meestal op de hoogte van het verblijfsstatuut van de leerlingen. Het belang van het al of niet hebben van een wettig verblijfsstatuut voor de directies van de scholen blijkt uit hun uitgesproken "*frustraties*" over het bestaand beleid en middelen voor deze leerlingen zoals verder besproken zal worden.

Hoewel de scholen hun leerlingen zonder wettig verblijfsstatuut niet als afzonderlijke groep aanspreken vanuit beleidsdoelstellingen als de gelijke behandeling van alle leerlingen, stellen we vast dat ze dit verblijfsstatuut niet volledig kunnen negeren. Zo geeft een klasjuffrouw van school 6 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. Dat de leerkrachten in tegenstelling tot de directies meestal niet op de hoogte zijn van het verblijfsstatuut van de leerlingen werd bovendien door één van de schoolactoren in vraag gesteld door zich de volgende bedenking te maken: "*Hoewel ik het niet stigmatiserend zorgbeleid van mijn school als niet verkeerd evalueer, vraag ik me af of het toch niet beter zou zijn wel op de hoogte te zijn van het verblijfsstatuut van bepaalde leerlingen. Dit zou ons in staat kunnen stellen juist de precaire situaties beter op te sporen.*"

Wat we verder ook vaststellen betreffende de categorisatie van leerlingen, is dat schoolactoren van de twee scholen in de grote steden die een naar afkomst heel diverse leerlingenpopulatie hebben, benadrukken geen concentratieschool of zwarte school te zijn. Beide scholen plaatsen eerder het multicultureel karakter van hun school op de voorgrond. De gesproken schoolactoren van school 6 beschrijven hun leerlingenpopulatie als een "*multiculturele mix van verschillende taalgroepen*". Ze beklemtonen geen "*concentratieschool*" te zijn, maar een "*multiculturele school gezien de grote diversiteit aan nationaliteiten van de leerlingen*". Ook de schoolactoren van school 4 hebben het over het "*multicultureel karakter*" van de school en de "*naar cultuur heterogeen samengestelde klassen*". De directie van deze school geeft nadrukkelijk aan te streven naar het behoud van dit multicultureel karakter "*zodat 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.*"

### **1.3. Organisatorische uitdagingen voor de school.**

Zoals eerder vastgesteld heeft de school voor buitengewoon onderwijs in een klein dorp in West-Vlaanderen gelegen in een omgeving met "*weinig buitenlanders*" niet dezelfde evolutie in leerlingenpopulatie meegemaakt als de twee scholen in de grote steden en zag zich bijgevolg niet genoodzaakt aanpassingen door te voeren. Wat betreft de mogelijke organisatorische uitdagingen die de opvang van leerlingen zonder wettig verblijfsstatuut zouden stellen aan de scholen, stellen we opnieuw een verschil vast tussen enerzijds de school in een klein dorp en anderzijds de twee scholen in de grote steden. De scholen

ervaren namelijk niet in dezelfde mate organisatorische uitdagingen afhankelijk van het aantal leerlingen zonder wettig verblijfsstatuut.

Het beperkt aantal leerlingen zonder wettig verblijfsstatuut op school 5, op het moment van het onderzoek drie, stelt geen organisatorische uitdagingen aan deze school. De schooldirectie geeft namelijk aan geen materiële, administratieve of financiële obstakels te ervaren ten gevolge de aanwezigheid van deze leerlingen. De school slaagt erin deze leerlingen *“zoveel mogelijk te laten meedraaien met de anderen”*.

De scholen in de grote steden echter waren al voor de komst van leerlingen zonder wettig verblijfsstatuut genoodzaakt een aantal organisatorische aanpassingen door te voeren ten aanzien van de toenemende diversiteit naar afkomst onder hun leerlingen. Zo bijvoorbeeld stelde school 4 een juffrouw AN aan. Toen ook leerlingen zonder wettig verblijfsstatuut op de school kwamen, werden ze opgevangen binnen deze al doorgevoerde aanpassingen. Deze leerlingen worden immers eerder aangesproken op hun maatschappelijke positie, afkomst of anderstaligheid dan op hun verblijfssituatie. Ze worden niet als afzonderlijke groep aangesproken op basis van hun verblijfssituatie. In die zin stelt de opvang van leerlingen zonder wettig verblijfsstatuut geen nieuwe organisatorische uitdagingen voor de twee scholen in de grote steden. De organisatorische uitdagingen die deze twee scholen wel ervaren hebben niet specifiek betrekking op de opvang van leerlingen zonder wettig verblijfsstatuut, maar ruimer op de opvang van *“anderstalige, kansarme, allochtone”* en *“maatschappelijk kwetsbare”* leerlingen. Beide schooldirecties geven aan dat hun opvangmodaliteiten niet langer toereikend zullen zijn om de blijvende instroom van deze leerlingen op te vangen.

De directeur van school 4 schrijft dit toe aan de positie van zijn school als laagdrempelige en toegankelijke school en de hieruit voortvloeiende dynamiek. Zo stelt hij dat *“in tegenstelling tot elitaire scholen die eerder hoogdrempelig zijn, laagdrempelige scholen kansarme, allochtone, anderstalige gezinnen aantrekken”*. Dit heeft volgens hem te maken met het *“falen van het Decreet gelijke onderwijskansen in het realiseren van de oorspronkelijke betrachtting die kinderen meer over de andere scholen te verspreiden”*. De elitaire scholen werden immers elitairder waardoor de aanwezigheid van deze *“kansarme, allochtone, anderstalige”* kinderen in de laagdrempelige scholen geconcentreerd werd. De aantrekkingskracht van zijn laagdrempelige school ten aanzien van *“kansarme, allochtone, anderstalige gezinnen”*, gaf op zijn beurt de school een bepaalde reputatie mee. De school zou namelijk bekend staan om haar *“multicultureel karakter”*. De directeur stelt dat dit zowel zijn voor- als nadelen heeft. Omwille van dit 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 op te vangen. Zo bijvoorbeeld geeft de directeur bij het uithangen van de klassenlijsten in het begin van het schooljaar enkel de voornamen van de leerlingen aan 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 directeur acht de draagkracht van zijn school echter niet langer voldoende om hieraan het hoofd te bieden. Want wat betreft de kinderen zonder wettig verblijfsstatuut bijvoorbeeld betekent hun aanwezigheid voor de school dat ze ook geconfronteerd worden met bepaalde problemen die hun verblijfssituatie met zich meebrengt. Nu al ervaart de directeur dat zijn school *“weg slinkt”* door de hoeveelheid administratieve verplichtingen en het steeds moeten bewijzen dat ook zij

kwaliteitsonderwijs bieden. Door de gebrekkige draagkracht zijn de schoolactoren bovendien niet in staat om op alle zorgvragen van hun leerlingen in te gaan. Directeur: *“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. Maar alsjeblieft 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.”* 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 directeur zijn deze fondsen zelfs *“een kwestie van overleven”*.

Voor school 6 is het eerder haar opgebouwde expertise die de school voor gelijkaardige organisatorische uitdagingen stelt. Deze expertise rond onderwijs aan anderstalige leerlingen blijkt een bepaalde doorverwijzingsdynamiek tot gevolg te hebben gehad. De schoolactoren ervaren namelijk dat andere scholen die geconfronteerd worden met anderstalige leerlingen maar de nodige pedagogische expertise en/of middelen ontbreken, deze leerlingen naar hun school doorverwijzen. Klasjuffrouw: *“Onze school staat bekend om de aanpak van anderstaligen. 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.”* Een voor de zorgcoördinator van deze 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 school 6 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 directeur zijn school echter niet in staat de toestroom van anderstalige leerlingen alleen te kunnen opvangen. Ook zij zullen gedwongen worden om deze leerlingen, onder wie kinderen die vermoedelijk geen wettig verblijfsstatuut hebben, door te verwijzen naar andere scholen. Deze doorverwijzingen zullen ook gebeuren naar die scholen die momenteel geen leerlingen zonder wettig verblijfsstatuut hebben en dus de expertise ontbreken. De directeur identificeert echter een aantal drempels die deze doorverwijzingen zullen bemoeilijken. Zo ervaart hij *“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 hij 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 hem 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 de scholen zou volgens de directeur een oplossing kunnen bieden. Hoewel hij zich daarom bereid stelt de expertise van zijn school met andere scholen te delen en hen voor te bereiden op de komst van deze leerlingen, ervaart hij 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 aanbrenge 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, is volgens hem de uitdaging de doelgroep *“minder ongewenst te maken”* en het voor scholen *“financieel aantrekkelijker”* te maken.

#### **1.4. Pedagogische uitdagingen voor de school.**

Net als vastgesteld bij de mogelijke organisatorische uitdagingen die de opvang van kinderen zonder wettig verblijfsstatuut stelt aan de scholen, zou hun opvang ook geen specifieke pedagogische uitdagingen met zich meebrengen. De pedagogische uitdagingen hebben eveneens eerder betrekking op de opvang van *“anderstalige, kansarme, allochtone”* en *“maatschappelijk kwetsbare”* leerlingen.

Voor de scholen in de grote steden blijkt de belangrijkste pedagogische uitdaging het naar de buitenwereld toe *“bewijzen”* dat ook zij kwaliteitsonderwijs bieden ondanks hun naar afkomst diverse leerlingpopulatie. Directeur van school 4: *“We moeten al veel meer papieren invullen en ons veel meer bewijzen dan andere scholen dat we ook kwaliteitsonderwijs brengen.”* 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 bieden. De directeur ervaart dat ze dit ook moeten 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.”* Ook school 6 ervaart een gelijkaardige pedagogische uitdaging. Met de toenemende aanwezigheid van anderstalige kinderen werd deze school voor de uitdaging geplaatst hoe om te gaan met kinderen die competent zijn in hun eigen taal. De school werkte een taalbeleid uit en werd een kennisexpertiseschool voor anderstaligen. Deze evolutie bracht echter een nieuwe uitdaging met zich mee. De zorgcoördinator geeft aan dat er aanvankelijk interne bedenkingen waren bij de schoolactoren zelf over het algemeen niveau van de school door de toenemende aanwezigheid van *“anderstalige nieuwkomers uit de lagere klasse”*. Deze vraag stelt zich nu echter niet meer. De schoolactoren zien 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. De anderstalige leerlingen behalen goede resultaten op de eindproeven en stromen succesvol door naar het secundair onderwijs. Toch zou de grote aanwezigheid van anderstalige kinderen de school een bepaalde reputatie bezorgen, namelijk onderwijs aan te

bieden van een “lager niveau”. Dit zou volgens een klasjuffrouw bepaalde kinderen weghouden: *“In onze school is het echt wel belangrijk dat er veel nationaliteiten zijn. Dit is denk ik een sterkte van de school. Onderzoeker: “Schrikt dit bepaalde groepen niet af?”. Klasjuffrouw: “Denk ik wel. Het cliché is dat het niveau hier lager is, wat absoluut niet zo is. In zekere zin schrikt dat wel de Belgische kinderen af.”* Deze reputatie zou volgens de zorgcoördinator 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.”* De directeur ervaart dat de uitdaging die de opvang van anderstalige kinderen, onder wie kinderen zonder wettig verblijfsstatuut, hen 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.

Het lesgeven aan naar afkomst diverse klassengroepen, ervaren de schoolactoren in de grote steden eveneens als een pedagogische uitdaging. Het onderwijzen van grote *“naar cultuur heterogeen samengestelde klassen”* vergt veel energie van klasleerkrachten. Directeur van school 4: *“Je kan je voorstellen, een klas van 20 met zoveel culturen, zo heterogeen samengestelde klassen, dat leerkrachten na vier uren moe zijn.”* Het komt er dan voor de scholen op aan de juiste pedagogische methoden te vinden. Daarom trachtte de school aanvankelijk pedagogische praktijken over te nemen van andere scholen met een gelijkaardige leerlingenpopulatie. Doordat de schoolcontexten echter niet vergelijkbaar waren, bleek dit niet haalbaar. De juffrouw AN ervaart ook dat de nascholingen die ze volgt geen antwoord bieden op haar vragen. Ze zag zich daarom genoodzaakt eigen pedagogische methoden te ontwikkelen voor taalonderwijs aan een naar afkomst heel heterogeen samengestelde klas. De juffrouw ervaart het als *“een groeiproces met vallen en opstaan”*.

School 5 blijkt daarentegen niet geconfronteerd te worden met vergelijkbare uitdagingen. De opmerking van de directie dat een aantal organisatorische zaken *“binnen de structuren van het buitengewoon onderwijs en de structuren van onze school gemakkelijker kan gedaan worden”* gaat ook op in pedagogisch opzicht. Leerlingen zonder wettig verblijfsstatuut worden in deze school voor buitengewoon onderwijs zoveel mogelijk opgenomen in de pedagogische activiteiten voor hun leeftijdsgenoten. De BLIO evalueert deze pedagogische aanpak als positief daar de leerlingen zonder wettig verblijfsstatuut *“vorderingen maken en geïntegreerd geraken”*.

## **2. Geschonden rechten? Impact van het verblijfsstatuut op de uitoefening van het recht op onderwijs.**

Wat betreft de impact van het verblijfsstatuut van de leerlingen zonder wettig verblijfsstatuut op de uitoefening van hun recht op onderwijs, stellen we voor de drie scholen vast dat schoolactoren inderdaad wijzen op een invloed. Wel benadrukken de schoolactoren telkens de individuele situatie van elk kind in rekening te brengen. De impact van het verblijfsstatuut is volgens hen namelijk niet hetzelfde voor elk kind. Wat betreft de categorisatie van de kinderen zonder wettig verblijfsstatuut is al eerder aangegeven dat schoolactoren de heterogeniteit van deze kinderen benadrukken. Hiermee wijzen ze op het

belang de leerlingen zonder wettig verblijfsstatuut niet te zien als één groep, maar eerder rekening te houden met de individuele situatie van elke leerling. Dit geldt volgens de schoolactoren van de drie scholen in de invloed die de leerlingen zonder wettig verblijfsstatuut zouden ondervinden van hun verblijfsstatuut de uitoefening van hun recht op onderwijs in termen van toegang tot de school, schoolloopbaan en psychosociaal welzijn.

De schoolactoren van school 6 identificeren geen invloeden die alle kinderen zonder wettig verblijfsstatuut zouden ondervinden van hun het verblijfsstatuut op hun scholarisatie, noch kwalificeren ze bepaalde schoolse prestaties als kenmerkend voor alle kinderen zonder wettig verblijfsstatuut. Ze benadrukken eerder de heterogeniteit en de eigenheid van elk kind. Niet alle kinderen zonder wettig verblijfsstatuut zouden 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 volgens de zorgcoördinator van belangrijke invloed zijn: *“De thuissituatie is zo bepalend om goed te kunnen functioneren op school. Een liefdevol gezin kan zoveel rechttrekken ondanks een financieel moeilijke situatie.”*

Ook de schoolactoren van school 4 identificeren eerder individuele problemen in de zin dat afhankelijk van zijn of haar *“verhaal”* de verblijfsituatie van de kinderen een andere invloed heeft op de scholarisatie. Directeur: *“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 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.”*

De BLIO van school 5 benadrukt eveneens dat de kinderen zonder wettig verblijfsstatuut niet als een groep mogen gezien worden. Zij maakt hierbij een onderscheid tussen twee groepen kinderen zonder wettig verblijfsstatuut. Enerzijds zijn er kinderen zonder wettig verblijfsstatuut die in België geboren zijn en hier al geruime tijd zijn en anderzijds zijn er kinderen zonder wettig verblijfsstatuut die plots aankomen in België. Meestal hebben volgens haar de door de leerlingen zonder wettig verblijfsstatuut ervaren moeilijkheden op school 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. Dit onderscheid zou belangrijk zijn voor de problemen die ze ervaren op school, waarbij de taalbeheersing het meest zou doorwegen. Bijgevolg is dit volgens de BLIO naar pedagogische benadering toe belangrijker dan het al of niet hebben van een wettig verblijfsstatuut. 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. Toch zouden ook kinderen die al lang in België zijn en het Nederlands goed beheersen ook moeilijkheden kunnen ervaren. Zo kan de scholarisatie van deze kinderen volgens de BLIO spanningen veroorzaken binnen het gezin. De BLIO geeft in dit verband het voorbeeld van een gezin zonder wettig verblijfsstatuut met drie schoolgaande kinderen die reeds lange tijd in België verblijven: *“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."*

Hoewel de nadruk wordt gelegd op de heterogeniteit van de kinderen en hun individuele situatie, identificeren de schoolactoren van school 4 drie invloeden van het verblijfsstatuut die alle kinderen zonder wettig verblijfsstatuut zouden ondervinden bij de uitoefening van hun recht op onderwijs. Ten eerste wijst de directeur op de invloed van het verblijfsstatuut op de toegang tot de school. Gezinnen zonder wettig verblijfsstatuut zouden namelijk niet gemakkelijk hun weg vinden naar een school. Door hun verblijfsstatuut zouden de ouders wantrouwig staan tegenover alles wat te maken heeft met de school uit angst om opgepakt te worden. Dit vormt volgens de directeur voor de ouders de drempel om de kinderen naar school te sturen. Directeur: *"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."* 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 de school en de angst om opgepakt te worden doorwegen. Dit zou volgens de directeur gezinnen zonder wettig verblijfsstatuut ertoe brengen hun kinderen thuis te houden, met problematische afwezigheden als gevolg. Directeur: *"Papier schrikt hen af, 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."* Het verblijfsstatuut zou ook een impact hebben op het psychosociaal welzijn van de meeste kinderen zonder wettig verblijfsstatuut. Zo zouden volgens de juffrouw AN deze kinderen structuur en een gevoel van veiligheid missen. Wat de juffrouw AN dan voor kinderen zonder wettig verblijfsstatuut 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 ze ook zoveel mogelijk structuur aan te bieden aan deze kinderen vanuit de ervaring dat ze zich goed voelen en beter functioneren als er structuur is. Om een gevoel van veiligheid te creëren worden daarom de leerlingen zonder wettig verblijfsstatuut op de school rondgeleid waarbij letterlijk alle deuren open getrokken zodat de kinderen met eigen ogen kunnen zien dat er niks verdachts is op de school. De impact die kinderen zonder wettig verblijfsstatuut zouden ondervinden van hun verblijfsituatie op hun toegang tot de scholen en doorheen hun schoollopen in termen van regelmatige aanwezigheid en psychosociaal welzijn, zou deze kinderen beletten ten volle hun recht op onderwijs uit te oefenen.



### 3. Bestaand beleid en middelen.

Zoals eerder besproken stellen we wat betreft de categorisatie van kinderen zonder wettig verblijfsstatuut een verschil vast in het belang van de juridische categorisatie tussen de directies en het onderwijzend personeel. Daar waar het onderwijzend personeel en zorgpersoneel de leerlingen zonder wettig verblijfsstatuut niet aanspreken op hun verblijfsstatuut, blijkt deze juridische categorie voor de directies echter wel relevant. Enkel zij zijn trouwens op de hoogte van het verblijfsstatuut van de leerlingen.

Het belang van het al of niet hebben van een wettig verblijfsstatuut voor de directies van de scholen blijkt uit hun uitgesproken *“frustraties”* over het bestaand beleid en middelen voor deze leerlingen. De directies van de drie scholen evalueren het bestaand beleid en de middelen ten aanzien van leerlingen zonder wettig verblijfsstatuut als niet toereikend.

Zo geven de directies aan een gebrek aan personeelondersteuning en een personeelstekort te ervaren op hun school om *“al de problematieken van leerlingen zonder papieren ook op te lossen”*. Het onderwijzen van grote *“naar cultuur heterogeen samengestelde klassen”* vergt immers al veel energie van klasleerkrachten en *“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 leerlingen zonder wettig verblijfsstatuut worden zoveel mogelijk mee opgenomen in de reeds bestaande maatregelen ten aanzien van *“kansarme, anderstalige, allochtone”* of *“maatschappelijk kwetsbare”* leerlingen zoals de extra taallessen voor anderstalige nieuwkomers. Dit is volgens de directeur van school 4 echter geen langdurige oplossing. De voorzieningen die er zijn, zijn immers niet toereikend voor alle leerlingen zonder wettig verblijfsstatuut. Directeur: *“Het is soms zoeken naar personeelsbeleid toe wat doen met dat ene kindje dat niet apart voor zijn problematiek begeleid kan worden. Soms is het een beetje kiezen wie we wel en wie we niet helpen. 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.”*

De schooldirecties evalueren ook het bestaand beleid en de wetgeving als gebrekkig. Zo zou het decreet betreffende gelijke onderwijskansen er niet in geslaagd zijn haar doelstellingen te realiseren. Dit heeft voor de directeur van school 4 als gevolg dat de draagkracht van zijn school niet langer voldoende is om te voorzien in een optimale scholarisatie van al zijn leerlingen. Directeur: *“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 directeur voelt zich niet ondersteund. In tegendeel, zijn school moet zich meer dan andere scholen bewijzen terwijl net zij die ondersteuning meer dan nodig hebben. De directeur spreekt in dit verband zijn frustratie ook 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 bob, en als je op die manier gestraft wordt door de controle is dat heel frustrerend.”*

Ook de wettelijke bescherming van kinderen zonder wettig verblijfsstatuut tegen het tijdelijk karakter van hun aanwezigheid op school is volgens de directies gebrekkig. De directeur van school 4 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 schoolactoren ervaren dit als “verloren moeite”. Directeur: *“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 andere tekortkoming is voor de directies het gebrek aan duidelijkheid onder andere wat betreft de problematische afwezigheden en de gebrekkige politieke interesse voor kinderen zonder wettig verblijfsstatuut. Directeur van school 4: *“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.”* De directeur wenst 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.”*

Geconfronteerd met een geval van problematische afwezigheid van een leerling zonder wettig verblijfsstatuut pleit ook een schoolactor van school 5 voor meer duidelijkheid 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."*

Ook de directeur van school 6 kaart dit gebrek aan duidelijkheid aan en stelt dat *"men zich nog te veel verschuilt achter het feit dat een leerling niet legaal is"*. De directeur krijgt hier voornamelijk mee te maken wat betreft de leerlingenfinanciering: *"Nu is er een aanpassing rond de leerlingenfinanciering. Maar men houdt te weinig rekening met feit dat er een grote concentratie illegalen in de grootsteden zit. Men heeft bijvoorbeeld 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 bijvoorbeeld 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."* Deze obstakels in de wetgeving mogen volgens de directeur de scholen echter niet weerhouden om toch te proberen *"iets los te krijgen"*. De directeur identificeert echter een gebrek aan initiatiefname waardoor bepaalde zaken volgens hem 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."*

#### **4. Schoolbeleid: ontwikkelde maatregelen voor de opvang van leerlingen zonder wettig verblijfsstatuut.**

Zoals eerder vastgesteld spreken de scholen vanuit hun beleid van *"zoveel mogelijk iedereen gelijk te behandelen", "niemand stigmatiseren", "voor elke leerling goed zorgen", "zo weinig mogelijk die kinderen als specifieke groep te behandelen en ze in een schuif apart te steken"* de kinderen zonder wettig verblijfsstatuut niet aan op hun verblijfsituatie. Ze worden eerder op hun anderstaligheid, maatschappelijke positie of afkomst aangesproken. In die zin stelt de opvang van deze kinderen geen specifieke organisatorische en pedagogische uitdagingen voor de scholen. De drie bestudeerde scholen hebben ook geen afzonderlijk schoolbeleid voor deze kinderen. De scholen nemen geen organisatorische en pedagogische maatregelen ten aanzien van deze kinderen afzonderlijk. De scholen trachten eerder de opvang van kinderen zonder wettig verblijfsstatuut in te passen in het bestaand beleid en de bestaande opvangmaatregelen voor andere kinderen. Het is volgens een van de directeurs voor hen *"een kwestie van uitzoeken wat het beste werkt."*

Met de toenemende diversificatie van hun leerlingenpopulatie naar afkomst hadden de scholen in de grote steden trouwens al hun schoolbeleid aangepast. Zo bijvoorbeeld heeft school 4 haar schoolbeleid een meer multiculturele inkleuring gegeven door enerzijds haar visie te verbreden en anderzijds aandacht te hebben voor de specifieke situatie van de kinderen. Directeur: *“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.”*

#### **4.1. De organisatorische maatregelen.**

Dat de scholen geen specifieke organisatorische uitdagingen ervaren en ook geen maatregelen nemen voor de opvang van leerlingen zonder wettig verblijfsstatuut afzonderlijk, betekent echter niet dat ze geen bijzondere aandacht hebben voor deze kinderen. Deze aandacht wordt echter opgenomen in de maatregelen die er al bestaan voor alle leerlingen. Opnieuw worden leerlingen zonder wettig verblijfsstatuut in dit opzicht niet aangesproken als juridische categorie maar op andere categorieën zoals hun anderstaligheid of maatschappelijk kwetsbare situatie.

In de drie scholen worden leerlingen zonder wettig verblijfsstatuut opgenomen in de maatregelen rond het onthaal- en onderwijsvoorrrangsbeleid en het gelijkekansendecreet. Zorgcoördinator van de school in Antwerpen: *“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.”*

Een andere opvangmaatregel binnen de scholen die niet specifiek gericht is op kinderen zonder wettig verblijfsstatuut maar waar zij wel gebruik van kunnen maken, heeft eerder betrekking op hun maatschappelijk kwetsbare situatie. Zo springen de scholen bij als bepaalde gezinnen, ongeacht hun verblijfsstatuut, het financieel moeilijk hebben. School 4 heeft hiervoor een aparte kas waarmee bijvoorbeeld uitstappen van alle kinderen betaald worden. Ook op school 6 kan ieder gezin, ongeacht het verblijfsstatuut, in aanmerking komen voor extra financiële steun. Als bijvoorbeeld kinderen niet meekunnen op bosklas door enkel en alleen financiële zorgen dan wordt er wel een oplossing voor gezocht.

Deze opvangmaatregelen zijn dus niet enkel voorbehouden voor leerlingen zonder wettig verblijfsstatuut. Directeur school 6: *“Indien er op organisatorisch niveau extra modaliteiten worden voorzien, zijn deze voor elke leerling.”*

Volgens de directie van school 5 stelt de behoefte aan afzonderlijke opvangmaatregelen voor leerlingen zonder wettig verblijfsstatuut zich trouwens op hun school niet: *“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”*. Leerlingen zonder wettig verblijfsstatuut worden in deze school voor buitengewoon onderwijs zoveel mogelijk opgenomen in de bestaande organisatorische opvangmaatregelen voor hun leeftijdsgenoten. 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”*.

## **4.2. De pedagogische maatregelen.**

### **4.2.1. De praktijken.**

Ook op het pedagogisch niveau nemen de drie scholen geen afzonderlijke pedagogische maatregelen ten aanzien van de opvang van leerlingen zonder wettig verblijfsstatuut. De scholen zijn 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 vast verblijfsstatuut niet doorslaggevend. Zorgcoördinator van school 6: *“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.”* Net als op het organisatorisch niveau worden leerlingen zonder wettig verblijfsstatuut op pedagogisch niveau niet aangesproken op hun verblijfsituatie. Alle drie de scholen spreken in pedagogisch opzicht de leerlingen zonder wettig verblijfsstatuut eerder aan op hun anderstaligheid en competenties.

Daar ze aangesproken worden op hun anderstaligheid ligt net als voor de andere anderstalige leerlingen de pedagogische focus van de scholen ten aanzien van leerlingen zonder wettig verblijfsstatuut in de eerste plaats op het aanleren van het Nederlands. Zo heeft school 6 in de loop der jaren een eigen taalbeleid uitgewerkt voor taalvaardigheidsonderwijs. De oorspronkelijke zoektocht naar bestaande lessenspakketten voor taalonderwijs aan anderstalige leerlingen leverde niks op. Het probleem volgens de directeur 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 directeur benadrukt in hun huidig 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. Directeur: *“Wij gebruiken heel veel informatica, vaak is het niet gemaakt voor hetgeen we het gebruiken. Je hebt bijvoorbeeld 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.”* Zo heeft school 6 in de loop der jaren een zekere pedagogische expertise opgebouwd 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. Dat de taalmethode van de school werkt blijkt ook uit de goede resultaten die anderstalige leerlingen, onder wie ook leerlingen zonder wettig verblijfsstatuut, behalen op eindproeven en de doorstroming van deze leerlingen naar a-richtingen in het secundair onderwijs. De directeur koestert hoge verwachtingen voor zijn leerlingen: *“We willen ze klaarstomen om verder te studeren, dat is eigenlijk onze doelstelling en we zijn er vrij ambitieus in.”*

De focus van de drie scholen op taalverwerving gebeurt concreet door anderstalige leerlingen, onder wie leerlingen zonder wettig verblijfsstatuut, zoveel mogelijk te laten aansluiten bij hun leeftijdsgroep en indien nodig extra begeleiding aan te bieden. De concrete methoden om dit te realiseren verschillen echter van school tot school en zijn volgens een directeur *“een kwestie van uitzoeken wat het beste werkt”*. In de twee scholen in de grote steden die een groot aantal anderstalige leerlingen hebben, starten alle leerlingen bij hun aankomst in klassen volgens hun leeftijd. Samen met hun leeftijdsgenoten volgen ze dus les in naar taalbeheersing heterogeen samengestelde klasgroepen. Deze integratie is echter slechts gedeeltelijk. Anderstalige leerlingen krijgen ook extra begeleiding in afzonderlijke klassen. Dit zijn naar taalbeheersing homogeen samengestelde klassen waar ze voor een aantal uren in de week bijkomende taallessen Nederlands krijgen.

Op school 6 wordt voor elke anderstalige leerling op basis van een intake getracht ze zoveel mogelijk in de juiste klas te plaatsen, *“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: *“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. De anderstalige leerlingen worden 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 AN werken dan in groepjes van maximum 10 kinderen op een heel communicatieve wijze. Het kan echter ook gebeuren dat deze leerkrachten ingeschakeld worden in de reguliere klassen om de klastitularis extra te ondersteunen. Leerlingen die bepaalde leerstoffen nog niet voldoende beheersen om deze te

volgen met hun leeftijdsgenoten kunnen dan leerstof aangeboden krijgen van lagere leeftijdsgroepen en dit binnen de eigen klas. 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 directeur 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.

Zoals eerder aangegeven bij de bespreking van de pedagogische uitdagingen trachtte school 4 aanvankelijk pedagogische praktijken ten aanzien van anderstalige leerlingen (waaronder leerlingen zonder wettig verblijfsstatuut) 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 AN ontwikkelde daarom eigen pedagogische methoden. De anderstalige leerlingen volgen les in reguliere klassen met hun leeftijdsgenoten. Enkele uren per week worden ze apart genomen in een afzonderlijke klas waar ze extra taallessen Nederlands krijgen is. Het voordeel van het aanbieden van extra taallessen in een afzonderlijke klas is volgens de juffrouw AN dat de kinderen aanvoelen dat ze niet de enige zijn die het Nederlands nog niet begrijpen. Volgens de juffrouw verloopt alles vlot in haar klas.

Ook op school 5 worden leerlingen zonder wettig verblijfsstatuut opgenomen in hun leeftijdsgroep waar ze met hun leeftijdsgenoten deelnemen aan algemene vakken als sport en knutselen. Aangesproken op hun anderstaligheid worden leerlingen zonder wettig verblijfsstatuut indien nodig voor taal in een andere groep geplaatst die beter aansluit bij het eigen niveau. De directie geeft ook aan zich vragen te stellen bij de organisatie van onthaalklassen. Wel erkent ze dat het "gemakkelijker" is om als school voor buitengewoon onderwijs de leerlingen 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, 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<sup>de</sup> leerjaar steken. Wij daarentegen kunnen zo'n kind wel in de klasgroep van het 4<sup>de</sup> leerjaar steken waardoor ze met leeftijdgenoten 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. BLIO: *"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 BLIO 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. BLIO: "Toen zij (een leerling zonder wettig verblijfsstatuut) 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."

#### **4.2.2. De objectieven.**

Het niet treffen van afzonderlijke pedagogische maatregelen voor leerlingen zonder wettig verblijfsstatuut neemt echter niet weg dat de scholen geen specifieke pedagogische objectieven vooropstellen ten aanzien van deze kinderen. Geconfronteerd met de tijdelijkheid van hun verblijf op school en hun psychosociaal onwelzijn stelt school 4 een aantal pedagogische objectieven voorop ten aanzien van de scholarisatie van kinderen zonder wettig verblijfsstatuut. Zoals eerder besproken wil deze school vooral structuur en veiligheid aanbieden aan deze kinderen. Ook wil de school "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." We stellen tevens vast dat de scholen in hun pedagogische benadering wel aandacht hebben voor de specifieke situatie van de kinderen zonder wettig verblijfsstatuut. Ook al zijn de leerkrachten en het zorgpersoneel niet altijd op de hoogte van het verblijfsstatuut van een kind, toch trachten ze zoveel mogelijk "het verhaal" van elk kind een plaats te geven in hun 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". Is het voor de scholen niet altijd duidelijk wat die beginsituatie precies is, dan toch vinden schoolactoren 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.



Ten aanzien van leerlingen zonder wettig verblijfsstatuut geven een aantal schoolactoren echter aan de nodige kennis te ontbreken om in te spelen op hun specifieke situatie. Ook ervaren ze dat de bestaande opleidingen en vormingen ontoereikend zijn voor de specifieke situatie van de eigen school. De bijzondere leerkracht individueel onderwijs van school 5 is in haar opleiding als onderwijzeres nooit geconfronteerd met leerlingen zonder wettig verblijfsstatuut. Ze geeft aan dat het in die zin voor haar een leerproces is geweest toen de kinderen 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 word, 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.”*

##### **5. De positie van de school in de opvang van de doelgroep.**

Op de vraag hoe de scholen zich positioneren ten aanzien van de opvang van leerlingen zonder wettig verblijfsstatuut benadrukten alle drie de schooldirecties dat ze kinderen inschrijven *“met of zonder papieren”*. Waar het de scholen immers in de eerste plaats om te doen is, is het onderwijzen van alle kinderen ongeacht hun verblijfsstatuut. Zo schrijft school 6 zich ten aanzien van al haar leerlingen, dus ook deze die vermoedelijk geen wettig verblijfsstatuut hebben, de rol toe *“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 voor of andere benadering van bepaalde groepen. Er worden geen beperkingen opgelegd in de opvang van de kinderen, iedereen is welkom op de school ongeacht het verblijfsstatuut. Directeur: *“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.”* Voor maatschappelijk kwetsbare kinderen schrijft de school zich als bijkomende rol toe *“de toegangspoort zijn tot het tweede en derde opvoedingsmilieu”*. Hiermee verwijst de directeur naar het in contact brengen van de leerlingen met het bestaande vrije tijdsaanbod. Een andere rol die de school opneemt voor haar leerlingen in een maatschappelijk kwetsbare situatie is deze leerlingen *“empoweren”*, namelijk het versterken van hun zelfstandigheid en sociale vaardigheden. Deze rol neemt de school ook op ten aanzien van de gezinnen. 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.”* School 5 tracht al haar leerlingen zoveel mogelijk op dezelfde wijze te behandelen. De directie benadrukt dat ze als vrije school open staan voor ieder kind. Voor elk van de leerlingen streven 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”*.

De scholen trachten evenwel elk op hun manier een bepaalde positie in te nemen ten aanzien van de opvang van de kinderen zonder wettig verblijfsstatuut. Specifiek ten aanzien van deze kinderen wil school 4 zoveel mogelijk drempels verlagen voor hun gezinnen. Dit gebeurt door bijvoorbeeld de toegang tot de school zo laagdrempelig mogelijk te houden en de gezinnen te 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. Volgens de directeur van school 6 zou het *empoweren* van leerlingen en gezinnen zonder wettig verblijfsstatuut ertoe bijdragen dat ze geleerd worden hoe ze zo goed mogelijk met hun situatie kunnen omgaan. Zorgcoördinator: *“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 loos 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.”*

In de positie die de scholen opnemen ten aanzien van leerlingen en gezinnen zonder wettig verblijfsstatuut proberen ze wel een grens te trekken. Zo is de directeur van school 4 er zich van bewust dat ze in de hulp die ze aanbieden aan gezinnen zonder wettig verblijfsstatuut niet alle problemen waarmee deze gezinnen te maken hebben kunnen opnemen. De school kiest er daarom bewust voor zich te beperken tot de problemen die te maken hebben met onderwijs. Aanvankelijk legde de school zelf rechtstreeks contacten met bepaalde diensten in de stad zoals het CAW of het OCMW. 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. Waar de school vroeger de doorverwijzing van de gezinnen zonder wettig verblijfsstatuut op zich nam, is het nu de brugfiguur die deze rol heeft overgenomen. De brugfiguur neemt de hulpverlening op zich zodat de school zich kan toeleggen op haar onderwijsrol ten aanzien van de leerlingen zonder wettig verblijfsstatuut. 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 hoogdrempeligheid 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. Brugfiguur: *“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 school 6 tracht zich te beperken tot haar onderwijsrol ten aanzien van alle leerlingen en neemt geen welzijnstaken op zich. Vanuit de *empowerment*-visie van deze school is het volgens de

directeur immers niet hun rol om bijvoorbeeld voedsel te verdelen aan de gezinnen, maar eerder om ze er naar toe te leiden. In haar contacten met bepaalde externe diensten ervaart de directeur dat hun visie van empowerment ten aanzien van ouders zonder wettig verblijfsstatuut en hun kinderen echter vaak botst met de visie van deze diensten ten aanzien van deze doelgroep. Volgens de directeur zouden bepaalde diensten een veel te paternalistische en traditionele invulling hebben van hoe met die doelgroep om te gaan. Vanuit de visie om de ouders en de leerlingen niet afhankelijk te maken van de school, probeert de school eerder 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 dit met hen bekijken en dan toeleiden naar de juiste instantie. Directeur: *“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 schooldirecties geven aan wel moeilijkheden te ervaren om deze positie ten aanzien van de opvang van kinderen zonder wettig verblijfsstatuut op te nemen omwille van de eerder aangehaalde organisatorische en pedagogische uitdagingen. Eén ervan is de pedagogische uitdaging dat de directies van de scholen 4 en 6 ervaren dat ze zich moeten bewijzen dat ook zij kwaliteitsonderwijs aanbieden. Een bijkomende uitdaging voor de directeur van school 4 is de draagkracht van zijn school. Nu al ervaart de directeur dat zijn school “weg slinkt”. Door de gebrekkige draagkracht is de school bovendien niet in staat op alle zorgvragen van de leerlingen zonder wettig verblijfsstatuut in te gaan. De directies erkennen ook dat het niet evident is om bijvoorbeeld geen welzijnstaken op zich te nemen gezien de vaak complexe problematiek van de gezinnen zonder wettig verblijfsstatuut. Het afbakenen van de taken gebeurt daarom op school 4 tijdens multidisciplinaire overlegmomenten waarbij ook het CLB, de zorgcoördinator en de brugfiguur aanwezig zijn. Deze overlegmomenten vinden één 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 problemen 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.”*

## **6. Gelijkheid van kansen en integratie van de leerlingen en gezinnen zonder wettig verblijfsstatuut.**

### **6.1. Voor de leerlingen.**

De gelijke kansen en integratie van leerlingen zonder wettig verblijfsstatuut is in de gesprekken met de schoolactoren in de drie scholen voornamelijk aan bod gekomen in termen van hun doorstroming naar het secundair onderwijs. De schoolactoren omschrijven hen als gemotiveerde en ambitieuze leerlingen die ook een succesvolle doorstroming kennen naar het secundair onderwijs. De schoolactoren stellen ook dat de integratie van leerlingen zonder wettig verblijfsstatuut op school zonder al te veel moeilijkheden verloopt. De kinderen zouden snel het Nederlands beheersen en vrienden maken op school. Bovendien streven alle drie de scholen naar een gelijke behandeling van de leerlingen en het bieden van

gelijke kansen aan iedereen. School 4 tracht dit o.a. te realiseren door een aantal drempels te verlagen voor de gezinnen zonder wettig verblijfsstatuut of door financieel bij te springen indien nodig.

Wat betreft hun doorstroming naar het secundair onderwijs wordt de aanwezigheid van een aan de school verbonden secundaire school als een voordeel ervaren door de directeur van school 4. Leerlingen zonder wettig verblijfsstatuut die naar het secundair onderwijs overgaan worden door de school hierin begeleid. Hoewel deze leerlingen bij hun overgang naar het secundair onderwijs volgens de juffrouw AN meestal eerst in de onthaalklas terecht komen, zijn er ook leerlingen die rechtstreeks doorstromen naar het eerste jaar secundair onderwijs, ook naar de a-stroom, indien ze reeds heel goed het Nederlands beheersen. De richting waar een leerling zonder wettig verblijfsstatuut terecht komt in het secundair onderwijs heeft volgens de juffrouw niet zozeer te maken met het verblijfsstatuut maar eerder met aanleg. De juffrouw benadrukt hierbij dat deze leerlingen meestal wel "de gemotiveerden" zijn. Als ze geen leerachterstand hebben, steken ze "de eigen kinderen" snel voorbij. Ook de directeur van school 6 spreekt wat betreft de oriëntatie van leerlingen zonder wettig verblijfsstatuut naar het secundair onderwijs het cliché tegen dat ze de facto doorstromen naar het beroepsonderwijs.

Bepaalde factoren zouden volgens de schoolactoren deze succesvolle doorstroming van leerlingen zonder wettig verblijfsstatuut naar het secundair onderwijs echter 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. Juffrouw AN van school 4: *"Deze kinderen hebben aanleg en in principe is de doorstroming naar het middelbaar hetzelfde als de andere. 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 leerling zitten hier."* Indien een leerling op deze school al één tot drie 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 volgens de directeur *"heeft het geen zin die kinderen hier langer te houden, ze moeten geen 5<sup>de</sup> of 6<sup>de</sup> leerjaar volmaken"*. Deze leerlingen krijgen dan wel geen getuigschrift. De school voor buitengewoon onderwijs benadrukt ook de moeilijkheid om ouders te betrekken bij de oriëntatie van hun kinderen. 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 volgens de BLIO namelijk *"niet volledig mee met ons onderwijssysteem en probleem is dat wij het onderwijssysteem van hun afkomstland niet kennen"*. Volgens de school is ook de opvolging van leerlingen die van school veranderen moeilijk. Zo had de school in het verleden een documentloze leerling die plots naar een nieuwe school in een andere stad ging doordat het gezin gedwongen werd te verhuizen. Gezien de nieuwe school tot een ander net behoort, is er geen contact of uitwisseling geweest voor de opvolging van de leerling.

## 6.2. Voor de gezinnen.

Wat betreft de integratie van gezinnen zonder wettig verblijfsstatuut geven de schoolactoren in de drie scholen aan dat het voor de gezinnen zonder wettig verblijfsstatuut moeilijk verloopt.

De moeilijkheden die ouders zonder wettig verblijfsstatuut ondervinden om te integreren komt volgens de schoolactoren voornamelijk tot uiting in de relaties die ze onderhouden met deze gezinnen. BLIO van school 5: *“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.”* Hoewel het contact met de meeste ouders zonder wettig verblijfsstatuut over het algemeen positief verloopt in school 6, lukt het met sommige ouders niet altijd. De zorgcoördinator schrijft dit o.a. toe aan de precare leefomstandigheden van de gezinnen en eerdere negatieve ervaringen. Zorgcoördinator: *“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.”* Volgens de schoolactoren van school 4 zouden de gezinnen een tegenstrijdigheid ervaren tussen hun verblijfsituatie en de scholarisatie van hun kinderen. Zo zou de angst dat hun kinderen opgepakt worden hun toegang tot onderwijs in de weg staan. Ofwel sturen ze hun kinderen helemaal niet naar school, ofwel zijn de kinderen die wel naar school gaan regelmatig afwezig. In de relaties met ouders zonder wettig verblijfsstatuut stelt de directeur dat het daarom belangrijk is hun vertrouwen te winnen.

De scholen benadrukken echter dat de mate van integratie van de gezinnen sterk afhankelijk is van gezin tot gezin en dus niet voor elk gezin op dezelfde wijze verloopt. Zo kreeg school 5 te maken met een gezin zonder wettig verblijfsstatuut die volgens de BLIO er niet in slaagde zich te integreren. De relaties van de school met dit gezin verliepen moeilijk: *“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 deze ervaring onderhield de school goede contacten met een ander gezin zonder wettig verblijfsstatuut. De moeder van dit gezin was sterk betrokken 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 directrice van de school zou de betrokkenheid van de moeder kunnen toegeschreven 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”*.

Ondanks deze moeilijkheden in de relaties met de ouders, stellen we vast dat de scholen al het mogelijke doen om de gezinnen zonder wettig verblijfsstatuut te steunen in hun integratie. Met ouders zonder wettig verblijfsstatuut wiens angst om opgepakt te worden door de politie hen ervan weerhoudt om hun kinderen naar school te sturen, sluit de directeur van school 4 een *“deal”*. 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 AN 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 zonder wettig verblijfsstatuut. 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 hun papieren te helpen. Eens de gezinnen hun angst om opgepakt te worden hebben overwonnen en vertrouwen hebben gevonden in de school, is volgens de ervaring van de directeur de school wel een belangrijke steun voor de integratie van deze gezinnen. Waar ze kan, probeert deze school te voorkomen dat de gezinnen zonder wettig verblijfsstatuut uitgewezen worden. Directeur: *“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.”*

De drie scholen trachten ook de ouders zonder wettig verblijfsstatuut zoveel mogelijk te betrekken bij het schoolgebeuren. Volgens de directie van school 5 zou de laagdrempeligheid van de school de contacten met deze gezinnen bevorderen. Ook organiseert men huisbezoeken om een beter zicht te hebben op de thuissituatie van de 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.”* Contacten van school 6 met ouders zonder wettig verblijfsstatuut gebeuren net als voor de andere ouders 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.”* 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. Zorgcoördinator: *“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 directeur 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. Directeur: “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.”*

## **7. Specifieke of integratieve maatregelen?**

De drie scholen blijken een integratief discours aan te hangen wat betreft de scholarisatie van leerlingen zonder wettig verblijfsstatuut. Binnen de drie scholen worden deze leerlingen niet aangesproken als afzonderlijke groep op basis van hun verblijfsstatuut. Er dient in de eerste plaats voor elke leerling goed gezorgd te worden ongeacht het verblijfsstatuut. Scholen trachten daarom hun leerlingen zonder wettig verblijfsstatuut zoveel mogelijk te behandelen als de andere leerlingen. Opdat ze in de maatschappij niet als afzonderlijke groep zouden worden behandeld, moet je ze op school ook niet als afzonderlijke en specifieke groep behandelen anders *“ben je zelf verkeerd bezig”* zoals de directrice van school 5 stelt. Argumenten die scholen aanhalen voor een integratieve opvang van leerlingen zonder wettig verblijfsstatuut zijn dus het bevorderen van de integratie, het voorkomen van segregatie en stigmatisatie, en de gelijke behandeling van iedere leerlingen. De leerlingen zonder wettig verblijfsstatuut worden eerder op hun anderstaligheid, maatschappelijke positie of afkomst aangesproken dan op hun verblijfsstatuut. De scholen nemen geen specifieke organisatorische en pedagogische maatregelen ten aanzien van deze kinderen, maar vangen ze eerder op in de al bestaande maatregelen. Volgens de directeur van school 4 is het voor de scholen dan eerder een kwestie van de opvang van leerlingen zonder wettig verblijfsstatuut in te passen in deze bestaande opvangmaatregelen en uitzoeken wat het beste werkt.

In pedagogisch opzicht blijken de scholen de leerlingen zonder wettig verblijfsstatuut in de eerste plaats te beschouwen als anderstalige leerlingen. Net als voor de andere anderstalige leerlingen worden zij daarom bij hun aankomst opgenomen volgens hun niveau in de reguliere klassen bij hun leeftijdsgenoten. Deze integratiemethode waarbij leerlingen zo hoog mogelijk in de eigen leeftijdsgroep worden geïntegreerd, wordt gemotiveerd door het belang van het welbevinden van de leerlingen, de competentiebenadering en het tegengaan van structurele leeftijdsverschillen. Verblijfsstatuut blijkt hier dus geen rol te spelen. Dit zou ertoe bijdragen dat leerlingen meer open staan voor het leerproces, zich beter voelen en dus sneller leren. Wat op zijn beurt tot uiting komt in de goede schoolresultaten die de kinderen behalen.

De directie van de school voor buitengewoon onderwijs stelt zich vragen bij de onthaalklassen voor anderstalige leerlingen want *“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.”* Zij stelt voor deze kinderen te laten aansluiten bij de anderen en ze wel te ondersteunen met extra hulp. Wel erkent ze dat dergelijke integratieve maatregelen gemakkelijker te nemen zijn binnen de

structuren van het buitengewoon onderwijs: *“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, 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<sup>de</sup> leerjaar steken. Wij daarentegen kunnen zo’n kind wel in de klasgroep van het 4<sup>de</sup> leerjaar steken waardoor ze met leeftijdgenoten 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.”*

Het integratief discours van de scholen inzake de scholarisatie van de kinderen zonder wettig verblijfsstatuut is echter slechts gedeeltelijk. Aangesproken binnen de drie scholen op hun anderstaligheid dan op hun verblijfsstatuut, volgen de leerlingen zonder wettig verblijfsstatuut ook les in afzonderlijke klassen voor een extra taalaanbod of op het moment dat ze de taallessen in de klas moeilijk kunnen volgen met de leeftijdsgenoten. De integratie in de eigen leeftijdsgroep is dus slechts gedeeltelijk. Het voordeel van het samenbrengen van deze leerlingen in afzonderlijke klassen is volgens de juffrouw AN dat de kinderen aanvoelen dat ze niet de enige zijn die het Nederlands nog niet begrijpen.

Deze pedagogische maatregelen worden door de scholen als positief geëvalueerd in de zin dat anderstalige kinderen “geïntegreerd raken en vorderingen maken” en ze succesvol doorstromen naar het secundair onderwijs.



## 2.3. Analyse transversale des trois études de cas en Communauté française

### 1. Les défis posés aux écoles par la présence du public cible

De manière générale, dans les trois établissements, le public cible (enfants sans titre de séjour légal) n'est que très rarement désigné à partir de son « statut de séjour » ou de sa situation juridique au sens strict. D'autres catégories, propres au champ scolaire ou aux dynamiques migratoires, sont plus spontanément mobilisées et semblent plus pertinentes aux yeux des acteurs. Si son statut juridique n'est que très rarement mis en avant par les équipes éducatives, ce public cible est toutefois reconnu dans ses spécificités : les caractéristiques psychoaffectives des enfants liées à l'expérience de l'exil, le morcellement de leurs parcours scolaires, voire les effets d'une déscolarisation antérieure, les questions de langue, par exemple, sont très souvent évoqués.

Quoi qu'il en soit, les trois écoles sont confrontées à la présence plus ou moins massive de ces élèves au sein de l'établissement. Les défis sont nombreux, et relèvent tant des problèmes administratifs qu'implique la recherche de moyens financiers supplémentaires, que des enjeux organisationnels et pédagogiques posés par la prise en charge d'un public aux besoins spécifiques. Nos trois écoles sont toutes sommées de s'adapter, d'innover, et d'assurer des missions qui dépassent le cadre traditionnel de l'école, et ce, face à l'instabilité d'un public scolaire par définition extrêmement mobile. Mais, selon que l'équipe subisse, recherche ou simplement accueille la présence des enfants du public cible, les défis de leur scolarisation seront appréhendés différemment.

#### 1.1. Les enjeux de la catégorisation

Dans les trois écoles, c'est la catégorie de « *primo-arrivant* » qui est le plus fréquemment mobilisée pour désigner les enfants sans titre de séjour légal, même si les deux publics ne se recoupent que partiellement. Cette appellation est propre au champ scolaire, puisqu'elle en constitue même une catégorie « institutionnelle ». C'est en effet à partir de la notion de « primo-arrivants » que la Communauté française octroie des subsides renforcés aux écoles accueillant une population scolaire nouvellement arrivée sur le territoire et met en place des outils particuliers (essentiellement, les « classes passerelles » ou classes d'adaptation à la langue). Comme toute catégorisation, l'usage de cette terminologie implique ou présuppose une certaine analyse des défis, des problèmes, ainsi que des solutions. Au fond, c'est une lecture en termes de dynamique migratoire et de « lacunes » scolaires et langagières qui se trouve ainsi privilégiée (et non une lecture en termes de statut juridique et de nonaccès aux droits): le public est défini comme migrant, comme « nouveau venu » sur le territoire (moins d'un an), et dès lors peu familier de la langue et de la culture scolaire qu'il découvre<sup>107</sup>. Or, dans les trois cas, les acteurs scolaires semblent reconnaître à la fois que le public des enfants « sans titre de séjour légal » déborde en partie de la définition formelle proposée par la notion de primo-arrivant, au détriment de la reconnaissance de ses spécificités. Sans repères ou critères formels, sans outils spécifiques officiels prévus pour le public cible, les acteurs scolaires n'ont que leur débrouille et leur inventivité pour décoder les comportements et besoins de ce public, pour concevoir une politique d'accueil, pour définir des objectifs pédagogiques. Par ailleurs, la référence aux droits fondamentaux (droits de l'enfant, droit à accéder à une éducation) est régulièrement brandie par les acteurs scolaires comme un étendard, comme un point d'appui à une action éducative volontariste et engagée de la part des écoles.

---

<sup>107</sup> Cf. les critères énoncés dans le décret sur les Classes passerelles présenté au chapitre présentant le point de vue des intervenants extérieurs.

À l'école 1, nos entretiens nous ont rapidement permis de comprendre que parler d' « *enfants sans titre de séjour légal* » n'y est que très peu pertinent aux yeux des institutrices. Celles-ci affirment le plus souvent ignorer le statut de séjour des enfants et se défendent d'ailleurs d'y faire référence pour construire leur pratique pédagogique, au nom d'un idéal d'égalité de traitement. Elles se sentent mal à l'aise vis-à-vis de cette désignation et cherchent à démontrer qu'elles évitent toute forme de « stigmatisation » d'un public fragile, d'exacerbation des « différences » ou de la « discrimination » entre élèves. Il s'agit plutôt d'assurer un accueil commun, une même attention à chacun. Nous avons ainsi été frappés de constater que, selon certaines institutrices, l'école ne comptait « pas ou presque pas » d'enfants sans titre de séjour légal, alors que le directeur avance une estimation de 20 % de son public. Seul le directeur semble ainsi sensibilisé à cette question et se montre loquace à ce sujet, la question du statut de séjour des enfants appelant des réponses particulières, tant politiques (l'importance de l'accueil de cette population, la mission de protection dévolue à l'école vis-à-vis de ces élèves et de leur famille...) qu'administratives (quête de subsides particuliers, dossiers à justifier en vue du financement de la classe passerelle...). La catégorie des « *primo-arrivants* » suscite davantage de descriptions: les intervenantes parlent alors des défis spécifiques à l'enseignement dans la classe passerelle. Plus largement, les « *enfants passerelles* », c'est-à-dire les enfants qui effectuent ou qui ont effectué un séjour dans la classe passerelle, sont désignés comme un public spécifique, non seulement pour les défis qu'ils posent aux enseignantes, mais aussi en raison d'un certain nombre de caractéristiques communes, tant scolaires que psychoaffectives ou socio-économiques. Hétérogène que soit cette population, il semble que la question de la précarité du séjour soit pertinente, en référence à des expériences de vie similaires liées à la migration et à l'exil, au morcellement des parcours scolaires, à l'incertitude de l'avenir,... Les enseignantes manifestent leur manque d'information et d'outils pour comprendre cette population perçue comme fluctuante, au destin imprévisible, et pour faire face au défi de leur scolarisation. Comme le signale le directeur, ces enfants primo-arrivants s'inscrivent dans de nouvelles formes de migrations qui transitent par le quartier depuis quelques années, et qui se différencient des vagues migratoires des décennies antérieures (italiennes, espagnoles, maghrébines...), qui investissaient le quartier et s'implantaient durablement sur le territoire. Les nouvelles migrations sont décrites comme « de transit » ou « pendulaires », ce qui signifie qu'elles développent des modes d'inscription « transnationales » et sont souvent amenées soit à des allers-retours avec le pays d'origine, soit de repartir vers d'autres destinations. Ces familles d'origines nationales diverses ont en commun l'instabilité de leur situation de séjour, la précarité de leurs conditions de vie.

Dans l'école 2, on parle des « *enfants de la Croix Rouge* » pour désigner les élèves en situation de séjour précaire: à la fois tous les élèves qui séjournent au Centre d'Accueil de la Croix Rouge (CARCR) sont dans cette situation, et d'autre part, il est très peu probable qu'un autre élève de l'école ne dispose pas d'un statut de séjour légal. Ce groupe d'élèves est clairement identifié et fait l'objet d'une organisation et de pratiques pédagogiques spécifiques. Le groupe des « *enfants de la Croix Rouge* » se reconnaît d'ailleurs immédiatement: non seulement ces enfants sont en majorité rassemblés dans les classes passerelles, mais ils se « repèrent » à la couleur de leur peau, leurs vêtements de récupération, leur matériel scolaire acheté en gros, leur pique-nique... Au-delà de ces marqueurs visibles, leur appartenance au CARCR renvoie bien sûr à des conditions de séjour spécifiques, qui tranchent particulièrement avec le reste du village: ces élèves, venus de toutes parts, se retrouvent confinés dans un centre d'accueil relativement isolé, souffrent d'une mobilité réduite, de conditions de résidence parfois difficile et sont destinés à déménager dans un avenir plus ou moins proche. Sans compter que leur statut légal a conduit l'école à mettre en place des dispositifs spécifiques (garderie à part, transports spéciaux, rencontres avec les parents uniquement au Centre, etc.). Ces conditions semblent induire des relations plutôt difficiles avec les autres élèves de l'école, voire une « non-rencontre » relativement organisée (excepté

lorsque les enfants restent plusieurs années à l'école et au centre). Les acteurs scolaires attribuent par ailleurs un certain nombre de caractéristiques psychosociales et psychoaffectives spécifiques à ces « enfants du Centre ». Pour les institutrices, il s'agit d'élèves particuliers, qui ne réagissent pas de la même manière, ne maîtrisent pas la langue, et peuvent se montrer plus « violents » en cas de tensions. Les origines étrangères de ces enfants sont également citées pour interpréter leurs comportements parfois peu « scolaires ». Par exemple, les enfants des pays de l'Est sont perçus comme ayant été moins scolarisés que les autres. Ainsi, l'origine ethnique de certains élèves aurait suscité un certain nombre de craintes, des réticences de la part des autres parents d'élèves lors de leur arrivée au sein de l'établissement: « *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 qu'à ce moment les parents n'étaient pas très contents.* », se souvient la directrice.

Au-delà de la catégorie « *enfants de la Croix Rouge* », la directrice et la titulaire de la classe passerelle reprennent également la distinction faite au CARCR entre les élèves sans titre de séjour légal (les « *illégaux* »), et ceux qui sont en attente de régularisation comme réfugiés (les « *réfugiés* »). Comme nous le décrivons plus loin, cette distinction correspond à la répartition des enfants du CARCR en âge primaire entre les deux établissements du village. Les 'réfugiés' semblent regrouper la majorité des élèves primo-arrivants, qui non seulement ne maîtrisent pas le français, mais encore ne sont pas familiarisés avec la culture scolaire belge, et nécessiteraient de ce fait un accompagnement spécialisé avant de pouvoir être intégrés dans les classes ordinaires. Quant aux enfants qualifiés d' 'illégaux', ils sont pour la plupart depuis un certain temps sur le territoire (soit de manière irrégulière, soit en attente d'un statut qu'ils n'ont pas obtenu). Souvent, ils ont donc déjà été scolarisés en Belgique et peuvent être intégrés directement dans les classes, où ils resteront probablement plus longtemps compte tenu de la durée des procédures plus longue que celle des demandes d'asile. Comme à l'école 1, c'est pourtant la catégorie de « primo-arrivants » qui fait l'objet d'un découpage officiel au sein du système scolaire, constitue la base de l'organisation d'un dispositif *ad hoc* et ouvre le droit à des subventions spécifiques. Cependant, il semble que cette catégorie ne recouvre pas tous les cas de figure des élèves en séjour précaire. Les directives, les moyens octroyés et les outils proposés ne semblent pas suffisants pour permettre aux enseignantes de comprendre ce public particulier et d'en assurer au mieux la scolarisation. Les institutrices regrettent souvent le manque d'information dont elles disposent, en particulier concernant l'histoire des enfants et leur parcours scolaire. Toutes expriment leur dénuement et la débrouille dont elles doivent faire preuve au niveau pédagogique pour construire des réponses au cas par cas.

À l'école 3, les intervenants scolaires (y compris le directeur) ne sont que rarement au fait de la situation exacte des élèves concernant leur situation de séjour. Peut-être en raison de l'ancrage de l'école dans un quartier urbain de tradition immigrée et populaire, le public cible est avant tout identifié en tant qu' *enfants « d'origine étrangère » ou « migrants »*. Le personnel éducatif met en avant l'arrivée récente sur le territoire belge, charriant à la fois les richesses de la diversité culturelle, mais aussi les difficultés d'une situation socio-économique précaire (précarité de logement, isolement, problèmes familiaux, manque de revenu...). De manière encore plus marquée que dans l'école 1, la diversité des trajectoires de vie et des cultures d'origine de ces enfants est présentée comme une richesse, à exploiter sur le plan des relations entre enfants comme sur le plan des activités pédagogiques. Dans ce contexte urbain wallon, tout comme à Bruxelles (école 1), les acteurs scolaires ressentent des changements significatifs au niveau des dynamiques migratoires récentes ; depuis quelques années, le quartier comme l'école seraient confrontés à de « *nouvelles formes de migrations* » : plus fluctuantes, en situation plus incertaine, de nationalités jusque-là absentes au sein du quartier .... Face à cette diversité croissante, les enseignants s'efforcent de s'informer sur les cultures qu'ils découvrent, notamment la culture rom qui devient de plus en plus visible,

afin d'y adapter leurs pratiques éducatives. Dans ce contexte, il n'est pas étonnant que la catégorie officielle de « primo-arrivant » ait été relayée par les professionnels, dont elle exprime bien les représentations. À partir de cette terminologie officielle, dont les acteurs de terrain se sont véritablement saisis<sup>108</sup>, des projets et des activités spécifiques ont été développées. Depuis cette année, une commission se consacre spécialement à la question de l'accueil des « primo-arrivants » au sein de la Ville ; au sein de l'école, un dispositif de classe d'apprentissage à la langue d'enseignement a été spécialement mis en place pour eux.

Ce passage en revue des catégories mobilisées par les professionnels de l'éducation dans les trois contextes nous conduit aux conclusions suivantes.

La question du statut juridique des enfants du public cible – le fait de ne pas disposer de documents de séjour légal – n'est que très rarement mentionnée par les acteurs scolaires (ou en tout cas ne l'est pas spontanément). Probablement parce que cette catégorie juridique n'a pas de véritable consistance sociologique ou pédagogique en tant que telle, à moins de l'appréhender de façon plus vaste, c'est-à-dire d'y inclure les effets d'une expérience migratoire souvent chaotique et à l'issue incertaine. Lorsque les professionnels expriment ce qui constitue à leurs yeux la spécificité de ces élèves sans titre de séjour légal, peu de gens insistent sur la question de la limitation de l'accès aux droits – notamment parce que le droit à l'éducation est relativement assuré, du moins en termes d'accès, dans le contexte de la Communauté française (ce dont plusieurs acteurs de terrain, dont les directeurs, se revendiquent d'ailleurs fièrement). La référence au statut de séjour est même parfois source de malaise auprès de professionnels habitués à référer leurs pratiques à un idéal assez formel d'égalité de traitement et qui disent vouloir éviter la stigmatisation ou la discrimination scolaire d'un public déjà précaire. Pour le dire simplement, « *le statut de séjour 'illégal' ou précaire ne peut en aucun cas être source de traitement scolaire différencié, affirment enseignants et directeurs d'école* ». Cependant, cette affirmation s'accompagne dans le même temps d'autres distinctions « pragmatiques » qui opèrent concrètement et régulent l'action pédagogique quotidienne dans les écoles.

En effet, la catégorie de « *primo-arrivant* » est largement usitée et partagée dans les trois écoles explorées. Il s'agit bien sûr d'une catégorie officielle en vigueur dans le champ scolaire, qui ouvre le droit à des moyens supplémentaires, et a pu soutenir, dans les trois écoles, des projets pédagogiques spécifiques. Mais si les acteurs scolaires se saisissent facilement de cette terminologie, c'est peut-être parce que celle-ci fait écho à la manière dont ces professionnels perçoivent ces enfants ; ceux-ci sont avant tout vus comme des « nouveaux migrants », nouveaux venus sur le territoire (la catégorie primo-arrivant suppose un séjour de moins d'un an sur le territoire), et dès lors peu familiers de la langue et de la culture scolaire qu'il découvre. Au fond, c'est une lecture en termes de dynamique migratoire et de « lacunes » scolaires et langagières qui se trouve ainsi privilégiée (et non une lecture en termes de statut juridique et de non-accès aux droits). Nous pensons que les usages sociaux locaux de cette catégorie peuvent différer assez fortement selon les contextes et selon l'histoire ou le projet éducatif porté par chacune des écoles. Ainsi, si l'école 2 (milieu rural, proximité d'un Centre) semble s'appuyer sur la catégorie « primo-arrivants » pour édifier un dispositif relativement séparé des classes communes, associé dans une certaine mesure à des désignations ethno-raciales de la différence, les deux autres écoles (en milieu urbain, quartiers de tradition immigrée et projets militants d'intégration) associent davantage les dispositifs à destination des « primo-arrivants » comme une occasion inespérée d'accorder place et attention à la richesse de la diversité culturelle des vagues migratoires récentes.

---

<sup>108</sup> Cf. chapitre intervenants extérieurs, mise en place de la coordination sociale et de sa « commission primo-arrivants »

Au final, s'agissant de définir, de nommer les enfants sans titre de séjour légal, c'est une notion plus proche de celle d' *enfants « en migration »* qui refléterait le mieux les caractéristiques spécifiques de ce public, du moins tel qu'il est perçu par les acteurs scolaires. Ce terme renvoie en effet plus explicitement au parcours migratoire chaotique dont l'irrégularité ou la précarité du séjour n'est qu'une facette, parmi d'autres: exil, passé scolaire morcelé et lacunaire, précarité du séjour, tant juridique que matérielle, conditions de vie difficiles, intégration économique au noir ou précaire et limitée à la liberté de mouvement (immobilisation en Centre ou mobilité extrême ou forcée pour certains).

## 1.2. Problèmes/défis organisationnels posés à l'institution scolaire

Au sein des trois écoles, les défis que lance la présence des élèves sans titre de séjour légal à l'organisation de l'établissement se déclinent sous l'angle de l'innovation et de l'adaptation. L'école doit remettre en question ses habitudes et ses modes d'organisation, mais aussi faire preuve d'inventivité afin de rencontrer les questions que soulève la présence de ces élèves au sein de l'école. En l'absence quasi totale de repères et de connaissance de cette population sans titre de séjour légal, et dans un contexte de ressources rares, les équipes doivent innover et développer une « *expertise en situation d'incertitude* ». Dans les trois cas, l'école doit trouver une position « juste » concernant la « politique d'intégration » de ces enfants et de leurs parents dans l'espace scolaire et l'environnement social local. Les solutions et dispositifs mis en place, qu'ils soient d'ordre psychopédagogique ou organisationnel, suscitent des polémiques : non seulement leur organisation est discutée en interne, mais leur bien fondé est susceptible d'être remis en questions par entre autres les parents des autres élèves et les intervenants extérieurs. Fondamentalement, l'enjeu qui se pose est celui de la pertinence de dispositifs « adaptés » et « spécifiques » au public cible, et sur les modalités de leur (ré)intégration souhaitées dans le cours de la scolarisation obligatoire pour tous. A cet égard, les trois écoles mettent en place des réponses relativement différentes.

À l'école 1, l'équipe éducative, sous l'impulsion du directeur, relève avec énergie le défi de l'accueil du public cible. Ce défi est formulé en termes d'*innovation nécessaire*, dans un contexte où peu de moyens spécifiques sont disponibles et qu'il est donc urgent de « bricoler » et de faire converger des ressources diverses. Pour accueillir les enfants et les intégrer dans l'établissement, pour leur garantir une scolarité qui fasse sens, pour organiser les relations avec leurs parents, l'école ne peut plus se fier à son expertise traditionnelle (bâtie au fil d'anciennes vagues migratoires aujourd'hui moins représentées). Le seul élément du fonctionnement habituel de l'école qui s'avère utile face à cette situation inédite, c'est justement sa tradition « d'ouverture » et sa *capacité d'adaptation*. La direction de l'école met alors en avant sa capacité de « débrouille » pour aller chercher les ressources là où elles sont et les faire converger vers l'école pour soutenir ses projets locaux d'accueil des primo-arrivants. L'école « active » donc divers types de financement (ressources de la région bruxelloise, ressources de la Communauté française liée au calcul de la discrimination positive, etc.) pour financer du personnel additionnel (institutrice volante, remédiations, psychologues spécialisés dans l'accueil des primo-arrivants, ...), développe un partenariat en réseau avec des établissements de la zone, se met en contact avec de nouvelles associations d'accueil des communautés migrantes, etc. Dans la même ligne, l'ensemble du personnel de l'école (depuis le directeur jusqu'au concierge, en passant par les institutrices de tous les niveaux) a dû développer de nouveaux modes d'accueil et de communication vis-à-vis de parents d'élèves qui ont changé – qui ne parlent plus seulement l'arabe (mais le tchèque, le russe, le portugais brésilien, l'espagnol, des langues africaines), qui paraissent plus fuyants, voire méfiants vis-à-vis de l'institution scolaire, qui ont des horaires peut-être plus décalés. Là aussi, l'innovation est de mise et va être prise à bras le corps par l'équipe (cf. infra dispositifs). Cette logique d'innovation et de mobilisation de ressources nouvelles conduit à

renforcer une politique d'accueil spécifique, à savoir le développement de dispositifs aménagés spécifiquement pour la scolarisation de ce public, qui trouve sa justification notamment dans le diagnostic posé par les enseignants sur les besoins particuliers de ces enfants (en termes de lacunes dans la maîtrise de la langue d'accueil ou des codes scolaires, ou encore en termes de spécificités psychoaffectives nécessitant des clés de compréhension et des outils de prise en charge particuliers). Notons cependant que cette logique de différenciation entre en partie en tension avec une éthique d'accueil inconditionnel revendiquée (et incarnée notamment par une politique d'inscription large et ouverte) par la direction. Le défi organisationnel peut dès lors se résumer comme suit : « *Comment développer une politique d'accueil et de scolarisation pertinente, répondant au mieux aux besoins spécifiques de ces enfants, sans pour autant faillir à un idéal d'intégration, de non-discrimination, voire d'égalité de traitement, de ce public ?* ». Toujours en termes organisationnels, mais davantage en matière de gestion des « ressources humaines » de ce type d'école, cette nécessité d'innovation comporte un certain coût : le directeur, extrêmement volontariste, avoue lui-même demander énormément à ses enseignantes, qui s'investissent et s'engagent dans leur travail, tant en termes d'inventivité pédagogique, qu'en termes de soutien affectif et parfois matériel aux enfants (cf. des institutrices qui expliquent avoir été amenées à jouer un rôle quasi « maternel » auprès de tel ou tel enfant, ou encore d'avoir été jusqu'à mettre de leur poche pour acheter du matériel scolaire pour des enfants sans ressources). Enfin, les « tensions » entre droit d'asile et droit à l'éducation et la difficile place dévolue à l'école (cf. supra) exigent régulièrement des positions fortes de la part de la direction ou de son équipe, qui sont relativement lourdes à assumer. Les entretiens que nous avons mené dans cette école ont mis en évidence un certain « *turn over* » d'une équipe éducative décrite comme vulnérable tant dans ses conditions matérielles et statutaires (en raison des financements bricolés pour certains postes) ou professionnelles (sentiment d'être en première ligne de l'accueil d'un public difficile). Le directeur parle même d'institutrices à bout, en « burn out » etc. Enfin, notons les défis administratifs supposés par la prise en charge du public cible comme la paperasse lourde à remplir pour obtenir la reconnaissance scolaire de ces enfants.

**À l'école 2**, on observe également une réelle dynamique d'innovation et d'adaptation qui s'est déployée face à l'arrivée des « enfants du Centre ». L'école a malgré tout adopté une logique d'innovation et d'adaptation face à l'arrivée du public cible (en lien avec l'ouverture du Centre). Faute de repères et d'outils officiels, l'équipe a dû concevoir des dispositifs inédits et les enseignants ont été sollicités pour s'investir personnellement, et faire de leur débrouille une expertise. Par exemple, il faut souligner qu'une classe passerelle avant la lettre avait été organisée au sein de l'école. De même, le rapport aux parents résidant en centre a été largement repensé, et des dispositifs ont été initiés pour permettre à ces derniers de communiquer avec les professeurs (dispositifs de traduction, visites bisannuelles de l'école au centre...). À ce sujet, la direction et les enseignants se déclarent soucieux de réserver à ces parents en séjour précaire une place « juste » dans le suivi de la scolarité de leurs enfants, au regard des obligations que suppose le droit à la scolarité en CFB. Si les débats n'épargnent pas l'équipe au sujet de ces différentes innovations (pédagogiques, contact avec le Centre), l'école n'en est pas moins de facto engagée dans une dynamique d'adaptation, partiellement subie et partiellement assumée. Cependant, dans ce contexte rural où le rapport à l'étranger est en partie plus difficile qu'ailleurs, et où regard des parents des autres élèves pèse d'un poids non négligeable sur les logiques de réputation et d'inscription scolaire (dans un contexte où deux écoles doivent « survivre »), il nous a semblé que l'équipe et que la direction mettaient davantage l'accent sur les difficultés et les défis suscités par l'accueil de ces nouveaux publics. Au rang de celles-ci, les défis d'ordre administratif occupent une place importante dans le discours de la directrice : constituer les dossiers scolaires des élèves n'est pas toujours facile, étant donné la complexité administrative de ces dossiers et le peu d'information dont on dispose sur leur parcours à leur arrivée. Par ailleurs, l'enjeu se pose aussi en termes de gestion de l'établissement : il est

difficile de prévoir l'effectif exact d'élèves auquel l'école va être confrontée, étant donné le caractère aléatoire de la date de leur arrivée, de la durée de leur séjour à l'école, et du moment de leur départ. La directrice est donc au « *défi de prévoir et d'accepter un effectif d'élèves du public cible suffisant pour assurer les postes de ses enseignants* », mais pas trop élevé compte tenu des possibilités matérielles d'accueil au sein de son établissement, et surtout de son souci de maintenir un quota « acceptable » d'élèves du CARCR au sein de sa population (aux yeux des autres parents d'élèves), tout en respectant le droit à la scolarité pour tous. L'accueil de ces « enfants du Centre » n'est pas sans susciter de débats, non seulement au sein de l'équipe, mais aussi à l'extérieur de l'école (en particulier dans les rapports aux parents des autres élèves). Et les acteurs de cet accueil (les écoles, les autorités locales, le CARCR) se retrouvent au défi de réaliser et de concevoir une politique commune. La directrice doit s'efforcer de composer avec ces pressions extérieures ou avec les réticences ou difficultés formulées par l'équipe pour concevoir les dispositifs d'accueil et de scolarisation adéquats. Par exemple, sa politique d'inscription « surfe » constamment sur cette double exigence à concilier, au risque parfois de toucher aux limites du droit à l'inscription des élèves sans titre de séjour légal. Un autre défi administratif tient à la gestion du personnel « spécialisé ». Dans un contexte de précarité des subventions octroyées pour l'accueil de ces élèves, et donc des postes d'enseignants spécifiques (classe passerelle, soutien différencié...) qu'elles permettent, la direction doit faire face à un certain *turn over* de ces enseignants, ce qui rend difficile la consolidation d'une expertise pédagogique durable en la matière. Par ailleurs, dans un contexte où le reste de l'équipe est plutôt ancienne et se caractérise par une cohésion assez forte, une sorte de césure entre « instituteurs en poste » et « personnel spécifique plus précaire » s'installe, ce qui ne facilite pas l'intégration du projet d'accueil des « enfants du Centre » au sein de l'établissement. Certes, récemment, et grâce à l'appui de la commune, l'enseignante responsable de la classe passerelle a pu être nommée, et son expertise lui assure enfin une place reconnue et valorisée au sein de l'équipe ; mais on verra plus loin que cette valorisation accompagne un processus de « délégation » de ce qui reste perçu par le reste de l'équipe comme un travail relativement ingrat et peu attractif.

Quant à **l'école 3**, la manière dont elle va répondre à ces défis organisationnels s'articule étroitement à son histoire particulière et à son inscription dans un quartier populaire et de tradition immigrée. Le projet de l'établissement y semble depuis longtemps construit en articulation étroite avec les défis posés au niveau de la vie sociale du quartier. Après une période assez difficile pour l'école (violence scolaire non négligeable, perte de vitesse de l'école,...), l'équipe a tiré les leçons de son histoire et a complètement renouvelé son projet, en adoptant une posture beaucoup plus « proactive » vis-à-vis des populations du quartier et en tentant d'y apporter des réponses pédagogiques adaptées, en collaboration étroite avec d'autres acteurs locaux (associatifs, communaux etc.). Ici comme à Bruxelles, la nouvelle donne migratoire propre aux grands centres urbains (explosion de la diversité culturelle, migrations « de transit » et instabilité des publics) est particulièrement ressentie par les écoles, notamment en termes de « *turn over* » permanent des élèves. Les acteurs scolaires sont donc mis au défi de l'adaptation constante ; les enseignants comme les intervenants scolaires périphériques font état de la nécessité pressante de comprendre ces dynamiques migratoires, de s'ouvrir à la diversité des cultures et des rapports aux savoirs, afin de pouvoir « *adapter l'école* » à cette nouvelle donne. Il nous semble qu'on pourrait caractériser la manière dont cette école choisit de s'adapter justement à cette nouvelle donne de relativement « entière » (à la différence de l'école 2 qui choisirait plutôt un mode d'adaptation par « délégation interne », ou création d'une entité spécifique à l'interne). Ici, c'est toute l'école qui semble affectée et se transforme sous la poussée de ce nouveau défi. Plus fondamentalement, l'école s'adapte en intégrant dans son projet une dimension sociale et citoyenne. Cette dynamique se marque tant sur la plan interne que dans les relations avec les acteurs extérieurs. Sur le plan interne, ce défi de l'adaptation pose (comme dans les autres écoles) un certain nombre de questions de nature pédagogique portant sur le degré

d'adaptation aux besoins spécifiques du public cible. On le verra plus loin, les dispositifs mis en place privilégient la souplesse de dispositifs flexibles et la participation la plus pleine possible des enfants à la vie de l'école. Une politique d'intégration assez poussée est dès lors prônée et justifiée au nom de la valorisation de la diversité interculturelle. Cependant, cette volonté d'intégration citoyenne se heurte, ici encore, à la nécessité d'une certaine spécialisation en vue d'assurer un accueil adéquat via des outils pédagogiques adaptés. On retrouve le même dilemme que dans l'école 1 : comment à la fois œuvrer à une intégration citoyenne pleine des enfants, tout en répondant à leurs besoins spécifiques ? Ce dilemme est particulièrement manifeste lorsqu'on aborde la question des conditions idéales d'apprentissage de la langue scolaire : d'un côté, l'équipe éducative insiste sur la nécessité de la maîtrise du français oral pour que les enfants puissent interagir de manière active avec leur environnement scolaire (mais aussi social, dans une perspective de participation citoyenne), ce qui suppose la mise en place d'un soutien particulier en termes d'acquisition rapide de la langue scolaire. Mais, si tous partagent cette visée citoyenne, l'organisation de cet enseignement ne va pas de soi. Un enseignement spécifique et ciblé doit pouvoir avoir lieu, notamment parce qu'il permet aux élèves primo-arrivants de s'exprimer en toute confiance, dans de petits groupes, de s'essayer à une prise de parole « sans risque ». D'un autre côté, les dispositifs séparés comportent toujours un certain risque d'exclusion ou de « stigmatisation » des enfants qui se retrouveraient confinés dans des groupes à part. La position que cherche alors l'école est de tenter de trouver une formule souple, à la fois intégrée et adaptée, évitant le double piège de la différenciation excluante ou les risques d'une intégration brutale ou peu efficace. Outre cette valorisation de la souplesse pédagogique et ce choix de dispositifs le plus intégrateurs possible, d'autres dynamiques organisationnelles viennent révéler ce repositionnement de l'école autour d'un projet « social et citoyen » d'intégration : ses rapports à l'environnement local et la mise en place de professionnels explicitement en charge de missions « sociales ». Concernant les rapports à l'environnement, l'étude de cas révèle en effet que l'école joue un rôle clé dans les actions développées par un réseau d'acteurs locaux associatifs et publics, qui se consacrent à l'accompagnement et à l'intégration des populations migrantes. L'école travaille en partenariat avec une « concertation sociale » locale, collabore avec diverses associations ou écoles de devoir, valorise le public scolaire à travers des activités culturelles organisées dans le quartier, etc. Il s'agit par là d'œuvrer à une amélioration du vivre ensemble entre les différentes franges de la population du quartier. Tout se passe comme si cet établissement jouait à la fois un rôle de relais vers d'autres professionnels du secteur social, et du même coup, internalisait une « mission sociale » qui lui était traditionnellement assez extérieure : intégrer les élèves et leurs familles non seulement à l'école, mais dans la vie sociale de quartier. Cette mission sociale et citoyenne ne va cependant pas de soi, car elle se heurte à quantité de barrières (linguistiques, culturelles, liées à la tension de l'attente d'une régularisation, ...). Pour y faire face, l'équipe éducative va choisir de mettre sur pied un dispositif spécialisé dans l'accueil et l'accompagnement des parents, puisqu'un assistant social est affecté spécialement à cette tâche. Ce « choix organisationnel » semble donc particulièrement révélateur de la politique de l'établissement.

### **1.3. Problèmes/défis pédagogiques posés à l'institution scolaire**

Les défis pédagogiques posés aux trois écoles par la présence des enfants sans titre de séjour légal renvoient partout à la question de la gestion de l'inhabituelle hétérogénéité de ce public, (tant d'un point de vue linguistique, culturel que scolaire, ou encore de la disparité des âges des élèves au sein d'une même classe), à la prise en charge d'élèves déscolarisés ou peu formés aux codes scolaires, et à l'absence quasi-totale de référents et d'outils officiels en la matière (ce qui renvoie les équipes à elles-mêmes).



Au sein de **l'école 1**, l'organisation de la classe passerelle offre bien sûr un cadre pour tenter d'assurer l'intégration et la scolarité des élèves primo-arrivants malgré la barrière de la langue. Cependant, dans la mesure où ce cadre laisse une importante marge de manoeuvre aux enseignants pour construire les apprentissages, l'institutrice concernée explique qu'elle se retrouve au défi de fixer elle-même ses objectifs pédagogiques, et d'imaginer des méthodes inédites pour y parvenir. Outre l'apprentissage de la langue, cette institutrice doit veiller à la (re) scolarisation (culturelle et pédagogique) de certains des élèves, qui présentent des parcours scolaires morcelés, voire qui ont subi des périodes de déscolarisation. Un défi qui devient d'autant plus ardu pour les élèves âgés. Et ni concernant l'apprentissage de la langue, ni concernant la scolarisation des élèves, l'institutrice ne dispose de critères, d'outils, ou de méthodes. Elle se retrouve largement renvoyée à sa capacité d'invention. Plus largement, tant au sein de la classe passerelle que dans les classes ordinaires, les enseignant(e)s évoquent une hétérogénéité inhabituelle, non seulement en termes de maîtrise de la langue scolaire, mais aussi en termes de niveau scolaire. De plus, le caractère chaotique et compliqué des parcours de vie antérieurs des enfants primo-arrivants, en particulier sans titre de séjour légal, pose de sérieux défis pour le développement d'une relation professeur-élèves « durable » permettant des apprentissages de qualité.

Dans **l'école 2**, si le principal défi pédagogique rencontré par l'équipe éducative face au public cible est encore celui de l'innovation pédagogique, ce défi est ici essentiellement porté par les institutrices de la classe passerelle. Sans bénéficier d'une formation spécifique, celles-ci sont parvenues à construire une véritable expertise pédagogique spécifique, grâce à leur inventivité personnelle. Elles expliquent comment, en l'absence quasi totale de référentiels précis, elles sont parvenues à construire des outils pertinents, glanant des informations de-ci, de-là. Cette capacité de débrouille et d'innovation nécessite un investissement considérable, ce qui leur vaut l'admiration du reste de l'équipe, mais n'est pas sans générer certaines frustrations : s'il est très exigeant en termes d'énergie et d'inventivité, le poste d'institutrice de la classe passerelle est extrêmement précaire statutairement et symboliquement peu valorisé. Ensuite, dans cette école confrontée à un public de demandeurs d'asile (récemment arrivés sur le territoire), les questions de langue comme celles de la déscolarisation sont patentes. L'enseignement-apprentissage du français langue seconde requiert des outils auxquelles les instituteurs ne sont que rarement préparés. De même, des enjeux relatifs à la socialisation scolaire (capacité à tenir un crayon, à rester assis, etc.) sont particulièrement marqués, face à un public ayant connu des parcours de vie très chaotiques, des périodes de déscolarisation, voire, pour certains, qui n'a jamais été à l'école. Le défi est alors, pour ces enseignantes, d'apprendre à enseigner face à des élèves qui n'ont pas intégré les codes scolaires de base. Là encore, le défi est d'inventer, en l'absence quasi totale d'outils disponibles. Aux défis de la non-maîtrise de la langue scolaire, de la distance culturelle, de la déscolarisation, s'ajoute encore celui de l'instabilité inhérente à la situation de séjour de ces enfants. Les enseignantes doivent composer avec l'incertitude du lendemain, les départs inopinés et souvent imprévisibles, etc. Un des défis récurrents évoqués par les enseignantes est celui de la définition d'objectifs pédagogiques qui puissent faire sens, ainsi que de développer une relation pédagogique de confiance, malgré cette incertitude de fond. Comment parvenir à ce que l'enfant investisse sa scolarité, et à concevoir des objectifs pédagogiques qui permettent à l'élève de tirer profit de son passage, même relativement court, à l'école ? La réponse à cette question diffère selon qu'il s'agisse ou non de la classe passerelle. En classe passerelle, l'hétérogénéité des niveaux scolaires au sein du groupe est particulièrement forte et appelle une action pédagogique très spécifique, attentive à la différenciation. Dans les autres classes, lorsqu'elles accueillent des enfants venus de la classe passerelle ou des enfants sans titre de séjour légal, l'hétérogénéité reste importante. Les institutrices doivent à la fois veiller à l'acquisition des apprentissages de base pour les élèves du public cible (et ce, même pour des élèves plus âgés), tout en assurant la poursuite du programme pour les autres. Il s'agit de parvenir à aborder toutes les matières (même les

mathématiques), d'imaginer des exercices à la fois faisables (compte tenu de l'hétérogénéité des niveaux) et attrayants pour tous. Il s'agit partout de réaliser des apprentissages différenciés: non seulement de s'adapter aux besoins de chaque élève, mais aux besoins différents de chaque groupe, de mois en mois, d'année en année.

L'équipe éducative de l'école 3 aborde les défis liés à la scolarisation des enfants sans titre de séjour légal sous un angle davantage « positif » que dans les autres établissements. Les enseignants, résolument tournés vers une pédagogie active, à la recherche de mixité et de dynamique interculturelle, appréhendent les particularités de ces enfants avant tout comme des richesses dont il s'agit de tirer profit. Cette perspective s'explique sans doute en partie par l'ancrage militant de l'école. Toutefois, cette vision positive n'empêche pas la conscience de certains problèmes spécifiques, qui, comme dans les autres écoles, concernent la méconnaissance de la langue scolaire ou les difficultés d'apprentissage liés aux retards scolaires accumulés, à des facteurs culturels, psychoaffectifs, etc. Cette difficulté place les enseignants face à un défi: comment concilier le projet « intégrateur » de l'école avec le besoin de développer un enseignement différencié, permettant de répondre aux besoins spécifiques du public cible ? Ici, l'équipe opte plutôt pour une immersion linguistique la plus complète possible (cf. infra), mais s'appuie également sur des ressources associatives (écoles de devoir).

#### 1.4. Défis en termes d'intégration

Dans les trois contextes observés, l'école se retrouve chargée d'importantes missions, relatives non seulement à l'intégration scolaire des enfants, mais aussi, plus largement, à l'intégration socioculturelle des familles dans les quartiers et dans la société. En vertu des effets du « droit à l'éducation » pour tous, l'école occupe en effet une place unique par rapport aux familles sans titre de séjour légal: elle est pratiquement la seule institution publique leur assurant une reconnaissance officielle, les considérant comme des interlocuteurs légitimes. L'institution scolaire se retrouve dès lors au cœur des tensions entre les politiques de migration et le droit à l'éducation (et les droits de l'enfant). Cette situation entraîne une série de défis, portant sur le rôle politique de l'école par rapport aux enfants, mais aussi par rapport à leurs parents, ou encore sur le rôle de l'école dans la construction du « vivre ensemble » tant à l'école que dans la société.

A l'école 1 (Bruxelles), ces tensions sont particulièrement explicites, puisque le directeur nous a longuement entretenus au sujet de ses choix politiques. Selon lui, l'école est tenue de relever le défi de l'intégration d'une population maintenue dans « l'illégalité » et dans l'instabilité en raison de son statut de séjour. Il se réfère même aux droits de l'homme – et de l'enfant – pour défendre l'idée que l'école n'a pas d'autre choix que de pallier ce que l'État ne prend pas en charge. Elle se retrouve de facto « institution de première ligne » et espace de reconnaissance privilégié pour ces familles en grande précarité. De fait, les intervenants scolaires se retrouvent aux premières loges face aux difficultés que ces familles éprouvent, et qui dépassent parfois les limites de leurs compétences; en première ligne encore pour accueillir l'expression de ce que l'enfant a pu vivre durant son parcours migratoire, et qu'il n'a pu « déposer » ailleurs. Et l'école se retrouve isolée, dans l'impossibilité parfois de pouvoir orienter les parents vers d'autres services, puisqu'ils ne disposent pas des documents nécessaires pour en bénéficier. Le positionnement politique de ce directeur l'a parfois amené à devoir résister voire s'opposer à certaines demandes des autorités pour protéger les enfants, leur garantir un espace de sécurité, et même s'opposer à des agents des forces de l'ordre qui recherchaient des parents. Enfin, cette position place encore l'école dans un rapport parfois ambigu avec les parents de ces élèves. En effet, certains parents semblent considérer l'école comme un levier pour l'acquisition d'un permis de séjour, davantage qu'un

droit fondamental ou qu'un moyen pour le développement de leur enfant. Les enseignants se retrouvent à devoir gérer ce rapport, en tentant d'impliquer davantage les parents dans les apprentissages scolaires.

A l'école 2, la question de l'intégration du public cible se pose différemment, non seulement parce que cette école se situe dans un village, mais aussi parce que les enfants concernés sont ceux des résidents du Centre d'Accueil de la Croix Rouge (CARCR). Les résidents y restent assez confinés : ils ne travaillent pas, n'ont pour ainsi dire aucun revenu propre, et disposent de la plupart des services nécessaires au sein du CARCR. Sauf à l'occasion de manifestations exceptionnelles, les résidents et les villageois n'ont que très peu de contacts. D'autre part, l'implantation du CARCR, et la venue massive de cette population, n'a pas été évidente à accepter par la population locale, a priori plus fermée à une présence immigrée, notamment au sein des établissements scolaires. L'école s'est alors retrouvée avec la délicate mission d'accorder le droit à la scolarité aux enfants des familles qui résident au Centre, avec pour défi, non seulement leur acceptation par les enseignants et les autres élèves, mais aussi par les autres parents d'élèves (au risque de perdre leur « clientèle » habituelle). Nous verrons plus loin que, pour répondre à ce défi, l'école a opté pour des dispositifs pédagogiques et organisationnels particuliers, relativement « séparés » (ou en tout cas, préparant les élèves au maximum avant de les mettre en contact avec les classes ordinaires). Ce dispositif a en partie « apaisé les cœurs », mais on évoque malgré tout des problèmes de cohabitation (les enfants du Centre sont rejetés par les autres, désignés comme problématiques, plus imprévisibles et parfois plus violents, il y a des conflits dans la cour de récréation, etc.). Enfin, les relations avec les parents d'élèves sont, ici comme ailleurs, teintées d'ambivalence : les professionnels de l'école oscillent entre une volonté d'établir un partenariat avec les parents, de les impliquer et de les « responsabiliser » (au-delà des difficultés de langue ou de mobilité), et des attitudes soit relevant plus du contrôle, soit de la gestion pragmatique. En effet, cette relation passe le plus souvent par l'intermédiaire des intervenants du Centre, pour des raisons essentiellement pragmatiques, mais parfois au détriment d'une relation démocratique et participative avec les parents.

A l'école 3, les membres de l'équipe que nous avons rencontrés se sont beaucoup exprimés au sujet de l'intégration des élèves primo-arrivants et en séjour précaire au sein de l'école. Le positionnement « proactif » de l'école en la matière (cf. supra) conduit l'équipe à développer toute une série de pratiques visant à susciter activement cette intégration. Ici, il s'agit non seulement de viser à une transmission effective des apprentissages, mais aussi de construire les conditions d'une véritable intégration sociale des élèves (veiller à ce qu'ils participent aux activités du conseil de classe, aux activités de l'école, veiller à leur reconnaissance sociale et culturelle à l'école, etc.). Certes, ici comme ailleurs, les enfants « *se sentent différents* », et que ce sentiment les empêche parfois de s'épanouir au sein des classes ordinaires. Mais les intervenants s'efforcent alors de penser les dispositifs, les activités, les méthodes utilisées pour permettre cette participation effective et le développement du sentiment d'intégration des élèves. Quant aux relations avec les parents d'élèves, comme partout, elles sont décrites comme peu évidentes (en raison des obstacles de la langue ou des difficultés liées à la situation de séjour). Mais, ici encore, ces relations sont particulièrement investies et travaillées : une assistante sociale est spécialement chargée de ces relations, et veille à susciter des échanges, à communiquer avec ces parents, à se débrouiller pour permettre la communication. Un peu comme à l'école 1 (Bruxelles), la scolarisation n'est pas envisagée comme une mission isolée, puisque l'équipe internalise une mission sociale qui la dépasse et porte sur l'intégration des enfants et de leurs familles dans le tissu social. En ce qui concerne les rapports des parents à la scolarité, les intervenants scolaires les décrivent comme ambigus, entre instrumentalisation et contrainte, d'une part, et surinvestissement de l'autre. L'assistante sociale explique alors les tensions qu'elle éprouve à accorder son intervention aux besoins des parents, tout en assurant la bonne scolarité des enfants (notamment, par

exemple, lorsqu'il s'agit de signaler les absences injustifiées des élèves, tout en essayant de construire une relation de confiance avec les familles).

## **2. Des droits bafoués ? Les effets négatifs du statut de séjour sur la réalisation du droit à l'enseignement**

La question du droit à l'enseignement des enfants sans titre de séjour légal se décline en plusieurs dimensions. Bien sûr, au tout premier plan, il y a l'accès aux écoles. Cet accès est largement assuré par la législation en vigueur en Communauté française, qui garantit l'octroi de subsides pour tout élève, indépendamment de son statut de séjour. Cependant, l'accès à l'école ne dit pas tout du caractère équitable du parcours scolaire qui s'ouvre à ces enfants. Dans les trois écoles, on peut dire que le fait de se trouver sans titre de séjour légal ou avec un titre de séjour précaire produit un certain nombre d'effets négatifs sur la scolarité, en termes de choix d'école, mais surtout en termes de parcours et d'orientation future.

Par ailleurs, on l'a déjà souligné, le droit à l'éducation opère de façon isolée, puisque l'absence de statut de séjour légal place les familles dans une situation de déni de citoyenneté dans la plupart des autres domaines. Cette tension produit des incohérences juridiques et administratives et limite régulièrement l'accès à d'autres droits que l'éducation (la liberté de mouvement, le droit à une sécurité d'existence, la participation citoyenne pleine...) qui agissent à l'encontre du droit à l'éducation. Autrement dit, la réalisation du droit à l'éducation souffre du déni de droits du public cible.

Ensuite, la reconnaissance juridique du public cible n'empêche pas, ou pas totalement, les processus de stigmatisation sociale dont il est l'objet. Enseigner à ce public, être « instit de classe passerelle » ne sont pas des fonctions valorisées, et le *turn over* des enseignants rivalise souvent avec celui des élèves. Ce *turn over* généralisé semble encore prolonger les effets négatifs de la migration et de l'absence de statut de séjour légal sur la scolarisation de ces enfants, dans la mesure où il rend difficile la consolidation de l'expertise pédagogique, et augmenter le morcellement des parcours.

Enfin, au-delà de la reconnaissance des droits de l'enfant et du droit à l'enseignement, il revient alors aux acteurs locaux, scolaires ou associatifs, d'organiser la prise en charge des élèves et de concevoir des pratiques appropriées, ce qui entraîne inévitablement une multiplicité de réponses et parfois, un risque d'arbitraire.

### **2.1. Un accès relativement assuré à l'éducation**

L'accès à une éducation est généralement bien assuré pour les élèves du public cible. Ainsi, le directeur de l'école 1 souligne d'emblée l'effet positif, et exemplaire, de la législation en Communauté française: l'accès égal aux subsides a limité les freins à l'inscription scolaire pour les enfants sans titre de séjour légal; l'assurance d'un droit à la scolarité a diminué la méfiance des familles, qui inscrivent effectivement leurs enfants, d'autant plus si les relais d'informations (surtout les réseaux « ethniques » ou communautaires) fonctionnent. Pour le directeur et l'équipe de l'école 3, la précarité du statut de séjour n'entraînerait en rien une limitation de l'accès des enfants à la scolarité. Cependant, dans les deux écoles que nous avons observées en milieu urbain, les acteurs soulignent malgré tout la persistance d'une certaine méfiance résiduelle de la part de parents sans titre de séjour légal, qui n'osent pas toujours systématiquement inscrire leurs enfants dans une école par crainte des contrôles, ou qui restent constamment sur leurs gardes, et limitent leurs contacts avec le personnel scolaire au strict minimum. Certains directeurs ou enseignants ajoutent un autre frein à la non-

fréquentation scolaire des enfants, de nature plus culturelle (communautés peu tournées vers l'écrit et la scolarisation, nécessité de travail des enfants...). Pour eux, les restrictions de l'accès à l'éducation relèvent donc aussi de la responsabilité des familles.

L'équipe de l'école 2, située à proximité d'un Centre d'Accueil pour réfugiés, est davantage sensibilisée à la question de la liberté de choix concernant l'établissement scolaire des enfants: en raison d'accords entre le Centre et certaines écoles, ou de par la spécialisation des dispositifs scolaires disponibles dans tel ou tel établissement, les parents ne jouissent pas d'une totale liberté de choix scolaire. L'ensemble des acteurs consultés semble d'ailleurs reconnaître le rôle négatif de certaines écoles dans la restriction du choix scolaire (cf. les refus d'inscription, en particulier après le comptage de janvier, mais aussi parfois pour des raisons de positionnement sur le quasi-marché).

## 2.2. Des inégalités de parcours

L'absence de statut de séjour légal entraînerait un certain nombre de conséquences négatives sur le parcours scolaire en lui-même. Le directeur et les enseignantes de l'école 1 insistent sur plusieurs de ces effets « pervers » ou « non voulus » de la précarité du statut de séjour. D'une part, ils constatent un plus haut taux d'*absentéisme* chez ces élèves, souvent associé à la nécessité d'accompagner leurs parents dans des démarches en vue de la régularisation, ou au fait que ces derniers n'attachent que peu d'importance à la fréquentation scolaire, plus préoccupés des enjeux de leur régularisation. D'autre part, le directeur comme d'autres intervenants proches de l'école (comme le CPMS) mettent en évidence le fait que l'absence de statut de séjour légal s'accompagne régulièrement de lacunes en termes d'*accès à d'autres droits* (droit complet à la santé, au logement décent, à des activités extrascolaires impliquant soit des moyens économiques, soit une mobilité), ce qui, « *par ricochet, restreint la pleine réalisation du droit à une éducation de qualité* ». Un bon exemple de ce type de phénomène « en cascade » est le fait que les institutions chargées de l'orientation scolaire, psychosociale ou médicale des enfants, ne sont pas toujours outillées pour ce public (comme l'absence de tests traduits ou adaptés) et surtout, ne sont pas mandatées pour s'occuper de ces publics. Limitées dans leur capacité de diagnostic et d'action, elles risquent alors d'orienter abusivement des élèves vers des formes d'enseignement spécialisé, nous dit-on. Troisièmement, le fait d'être en séjour précaire est très souvent associé à des parcours migratoires chaotiques et « à rebondissement », ce qui implique souvent des parcours scolaires morcelés, éventuellement jalonnés de périodes de déscolarisation. Cette « *instabilité des parcours* » induit très souvent des apprentissages inachevés, la nécessité de « *tout recommencer* » à chaque étape, et l'accumulation de verdicts scolaires négatifs (i.e. carrières scolaires négatives, pouvant avoir un effet désastreux sur l'estime de soi des élèves et sur leur rapport à la scolarité). Enfin, signalons aussi les effets pervers potentiels d'un passage par des dispositifs d'accueils tels que les classes passerelles. Ces dispositifs, pensés pour être transitoires (comme temps d'apprentissage de la langue d'enseignement) tendent parfois à se prolonger, lorsque les lacunes sont trop importantes ou que la pression d'autres acteurs (enseignants des classes ordinaires, parents d'élèves) est trop forte. Ajoutons que, d'après les acteurs de cette école, peu d'enfants des classes passerelles n'obtiendront le CEB dans un temps raisonnable, surtout lorsqu'ils arrivent âgés de plus de 10 ans. Tous ces éléments conduiront également à limiter les possibilités en termes de parcours scolaires ultérieurs.

À l'école 3, de façon relativement analogue, les enseignants évoquent les effets négatifs sur les apprentissages des « parcours scolaires morcelés et instables » ou des périodes de déscolarisation antérieures. Les élèves sont décrits comme peu familiers de la culture scolaire, ou comme ayant accumulé des retards tels qu'il devient difficile de les intégrer dans le cursus scolaire commun. Malgré le projet très « intégrateur » de l'école, plusieurs

enseignants font état d'un temps d'adaptation nécessaire à la langue et à la culture d'accueil, et de « *lacunes accumulées* » qui ne se résorbent que rarement, même après un redoublement. Ici aussi, on pourrait parler de « *carrière scolaire négative* » puisque les intervenants disent retrouver ces élèves dans des dispositifs de remédiation, puis dans des filières peu valorisées, confirmant ainsi l'hypothèse de leur orientation massive vers le premier degré différencié (entrée « par le bas » dans le secondaire) ou l'enseignement spécialisé. Enfin, le parcours des élèves est également entravé, si l'on en croit les acteurs scolaires, par la démobilisation des parents, davantage préoccupés de leur sécurité d'existence (logement, emploi) ou des obligations administratives relatives à leur dossier de régularisation. Enfin, dans cette école-ci comme ailleurs, les intervenants scolaires évoquent des enfants préoccupés par cette insécurité d'existence, par cette incertitude de l'avenir : à quoi bon investir l'école, si l'on ne sait pas où on sera envoyé demain ?

À **l'école 2**, la directrice est également sensible à la question du « morcellement des parcours » des enfants : au gré des étapes de leur parcours d'exil et des demandes de régularisation, ces familles retrouvent ballotées de Centre en Centre (et ce, parfois, après une période d'errance dans l'irrégularité), ce qui augmente le morcellement des parcours scolaires. Les institutrices recommanderaient que l'enfant puisse poursuivre son année scolaire au sein du même établissement, ou qu'au moins les transferts restent au sein d'une même communauté linguistique. Cependant, dans ce contexte spécifique, la problématique des parcours scolaires est surtout marquée par le fait qu'il s'agit essentiellement d'enfants résidant en Centre d'Accueil. Tous les intervenants le soulignent, les conditions de résidence en Centre sont peu propices à un suivi scolaire de qualité. Matériellement d'abord, les conditions de vie (promiscuité, bruit) ne sont pas propices au suivi du travail scolaire à domicile et favorisent les « *mauvaises influences entre enfants* ». Par ailleurs, les parents, immobilisés, assistés, semblent moins autonomes pour effectuer des démarches scolaires (souvent effectuées par les travailleurs du Centre); leurs conditions de vie au Centre favoriseraient des formes de déresponsabilisation par rapport à leurs enfants : ils « *se reposent sur le groupe* », expliquent les intervenants du CARCR. En termes d'apprentissages effectifs et d'orientation scolaire, le bilan n'est pas brillant, malgré l'expertise des institutrices et les efforts des enfants : à l'exception de rares *success-stories*, peu d'élèves quittent l'école 2 en obtenant le CEB. Les enfants qui restent assez longtemps pour quitter la classe passerelle sont inscrits d'emblée deux classes en dessous de leur âge en moyenne, et rare sont ceux qui intègrent les classes de 5e et 6e année. En pratique, ici aussi, les enfants restent parfois plus d'une année au sein de la classe passerelle. Et en l'absence d'objectifs pédagogiques et de critères clairement formalisés, les décisions se fondent sur l'expertise accumulée de la titulaire : « *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* », explique-t-elle. Les critères d'évaluation étant largement laissés à la discrétion cette institutrice, en collaboration avec les institutrices des classes ordinaires, les exigences et les sensibilités varient, et un certain arbitraire est pointé par certains concernant l'évaluation des compétences réelles des élèves et l'orientation scolaire qui s'ensuit. Selon l'assistante sociale du CARCR, à défaut de pouvoir rattraper le niveau de leur classe d'âge, les enfants resteraient parfois trop longtemps dans la classe passerelle, lorsqu'ils ne sont pas orientés vers l'enseignement spécialisé : « *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* ». Enfin, comme dans d'autres contextes, la directrice de cette école témoigne d'une certaine « *restriction de l'accès des enfants à d'autres droits* » sociaux ou économiques, pourtant nécessaires à la pleine participation de l'enfant à la communauté scolaire. Ainsi, selon elle, les enfants du CARCR ne sont que rarement suivis par le CPMS (notamment parce que les tests sont en français) ; les élèves du CARCR ont rarement accès aux repas chauds payants, ils ne peuvent pas participer aux excursions scolaires, soit parce

qu'ils ne peuvent quitter le territoire, soit par manque de financement spécifique lorsqu'ils sont en classe passerelle (CLAP).

### 2.3. Des inégalités de ressources : des professionnels précarisés.

Un autre élément qui semble traverser les trois études de cas est le constat d'une certaine précarité, à la fois statutaire, matérielle et symbolique, des professionnels (et en particulier des enseignantes) en charge de l'accueil du public cible. L'expression « d'institutrices en transit » revient même dans la bouche de plusieurs de nos interviewés, et donne forme à ce vécu de précarité professionnelle qui semble faire écho, en miroir, à celle des élèves et des familles.

À l'école 1, on évoque un important *turn over* des institutrices de la classe passerelle, mais aussi de l'ensemble de l'équipe, de plus en plus confrontée à ces nouveaux publics auxquels elle n'a pas été préparée. Les professionnels directement chargés de la classe passerelle et/ou du suivi des primo-arrivants sont encore davantage touchés par une instabilité professionnelle, liée notamment au type de subventions (diverses et relativement fragiles) qui assurent ces postes. Mais ces professionnels font face aussi à une précarité d'ordre plus symbolique, voire d'une dévalorisation face aux enseignantes « titulaires ». Malgré les choix de « vocation », l'absence de formation professionnelle adéquate et la complexité de la tâche semblent encore diminuer la durée des passages de ces institutrices au sein de l'établissement. Et l'avenir imprévisible de ces enfants en situation de séjour instable ne serait pas toujours bien vécu, sur le plan de l'attachement émotionnel, par les enseignantes.

Dans les trois écoles une similaire et importante précarité d'emploi touche les enseignantes spécialement chargées de l'enseignement à ces élèves. Cette incertitude professionnelle semble compromettre en partie leur investissement dans l'école: elles n'investiraient pas toujours en formation, hésiteraient à s'impliquer auprès des élèves comme au sein de l'équipe... À l'école 2, par exemple, l'institutrice de la classe passerelle exprime son sentiment d'être démunie, en l'absence de ressources pédagogiques claires, et obligée de « bricoler » pour construire sa pratique, ce qui génère une sorte d'insécurité: « *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...* ». En poste depuis 5 ans, celle-ci vient seulement d'être nommée. À travers un investissement personnel considérable, elle s'est forgé une expertise et s'est fait une place au sein d'une équipe par ailleurs très soudée. Tous les autres enseignants reconnaissent son expertise, et vantent son travail. Mais son expertise, c'est essentiellement par une débrouille individuelle qu'elle l'a édifiée: « *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]* ». Le manque de formations spécifiques proposées et la place secondaire de ce type de formation dans le programme de la Formation Continue sont également révélateurs de ce manque de considération du travail dans les classes passerelles. Cette situation ne permet pas la systématisation du travail qui se fait auprès de ces enfants, ni l'évaluation ou encore la mise en commun de certains outils, et empêche la continuité des projets à long terme. D'autant plus qu'à cette précarité d'emploi vient s'ajouter une certaine « dévalorisation sociale » de ces postes précaires, souvent ressentie par nos interviewées. Bref, les professionnels chargés d'enseigner à ces enfants sans titre de séjour légal semblent cumuler une certaine déconsidération symbolique, une instabilité statutaire, une précarité matérielle, et l'absence d'outils de professionnalisation, ou de construction d'une expertise pédagogique systématisée.

## 2.4. Les effets de la précarité du séjour et de l'exil sur l'intégration psychosociale des enfants

Un autre thème récurrent dans les trois écoles observées est celui des effets négatifs de l'exil et des parcours chaotiques des enfants en migration sur leur bien-être psychosocial et affectif. Les intervenants scolaires, lorsqu'ils évoquent les difficultés scolaires des enfants, mettent très souvent en avant un certain nombre de « traumatismes » ou de vécus difficiles, liés à des parcours d'exil, à des situations de guerre ou de conflits sociaux, à des tensions ou des ruptures familiales consécutives à la migration, à un inévitable déracinement culturel, à l'incertitude de l'avenir.... Dans l'école 1, la psychologue comme les institutrices décrivent des enfants « insécurisés », renfermés ou en colère, qui éprouvent des difficultés à s'investir dans un présent peu choisi. Il s'agira alors ici d'établir de nouvelles bases de confiance, tant avec ces enfants qu'avec leurs parents – et à cet effet, l'école 1 se montre particulièrement innovante.

Par contre, si les institutrices et à la directrice de l'école 2 constatent également combien l'instabilité des parcours de vie des enfants fragilise leur équilibre psychoaffectif, elles mettent davantage en avant les limites de la mission de l'école par rapport à ces problématiques. Si l'école peut représenter un havre de paix au sein de ces tumultes, les enseignants ne sont selon elles pas habilités à prendre un rôle plus important par rapport aux difficultés psychologiques des enfants, à parler en classe des parcours de vie des enfants, à se documenter sur les expériences d'exil : « *Non, moi ils ne me l'ont jamais demandé, donc, je ne commence pas à parler politique, enfin politique ou quoi. S'ils me parlent de leur [culture]: « ah dans mon pays, on mange ça », par exemple (...) mais c'est tout, je veux dire* ». Globalement, il semble que les intervenants insistent davantage sur ces déséquilibres supposés, notamment pour expliquer des comportements jugés différents, perturbateurs, comme une plus grande violence physique de la part de ces enfants, par exemple. Les enseignantes expriment néanmoins le manque d'information dont elles disposent pour interpréter les attitudes de leurs élèves et éventuellement y faire face. Par ailleurs, ici, les intervenants renvoient davantage la « balle » aux familles et aux intervenants extérieurs (CARCR...) pour tout ce qui dépasse le cadre strict de la scolarité (prise en charge psychologique, aide matérielle...).

Notons que ces situations psychoaffectives difficiles ont aussi des implications sur le vécu professionnel des enseignantes. Enseigner face à ce public en séjour précaire comporte indubitablement une importante charge affective, étant donné les situations dramatiques dont ces enfants sont porteurs. En particulier dans les classes passerelles, l'extrême mobilité des familles et l'incertitude du lendemain qui constitue leur quotidien rendent parfois la tâche des professionnelles difficile. Ainsi, certaines avouent endosser parfois des rôles qui dépassent le cadre scolaire strict (comme cette institutrice de la classe passerelle à Bruxelles qui reconnaît avoir occupé une place de « petite maman » pour certains élèves qui semblaient en attente de cela); d'autres évoquent le choc ou la souffrance générée par des départs inopinés d'enfants pour lesquels on avait « beaucoup donné ». Selon leur sensibilité, les enseignants s'avèrent plus ou moins inquiets et impliqués affectivement, et tentent de parer aux effets des départs imprévisibles. Une titulaire de classe passerelle exprime en ces termes 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 garde 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* ». D'autres se montrent plus résignés et pragmatiques: « *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* ».

Enfin, dans les trois écoles, cette problématique psychosociale n'épargne pas le rapport aux parents d'élèves. Les intervenants soulignent combien ces derniers souffrent également de



l'exil, de l'attente parfois insoutenable des procédures de régularisation, de l'insécurité matérielle et de l'incertitude de l'avenir. Leur rapport à la scolarité se construirait alors autour d'une ambivalence maintes fois soulignée par les intervenants scolaires : entre obligation scolaire et droit à l'éducation, entre instrumentalisation en vue de consolider le dossier de régularisation, et surinvestissement de l'école comme tremplin pour l'avenir et l'intégration de leur enfant, et plus largement de la famille. D'un côté, les équipes évoquent des parents très soucieux de l'avenir de leurs enfants, et qui investissent l'école comme le seul lieu de reconnaissance et d'avenir possible ; de l'autre, certains dépeignent des parents démotivés, usés, déresponsabilisés, essentiellement préoccupés des conditions administratives et matérielles de leur situation de séjour. La directrice de l'école 2 comme le directeur de l'école 1 se sentent alors parfois « instrumentalisés » par ces parents. Bon nombre d'enseignantes disent se sentir régulièrement peu soutenues dans les tâches éducatives par des parents qui ne perçoivent éventuellement pas « l'importance de l'écrit » dans notre société (école 1) ou encore l'utilité d'apprendre le français, dans une situation de migration en cours où l'anglais (ou parfois la langue d'origine) peut apparaître plus important (école 2).

Quoi qu'il en soit, de manière générale, la relation avec les parents n'est « *pas évidente* » pour les intervenants: souvent, par exemple, les parents ne viennent pas aux rendez-vous, se montrent fuyants ou méfiants, 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 de l'école 2. Face à cette situation, le défi des acteurs scolaires est de gagner la confiance de ces parents méfiants face aux institutions et de tenter de les impliquer dans la scolarité de leurs enfants, considèrent les directeurs des écoles 1 et 3. Ajoutons cependant que cette ambiguïté, cette méfiance des parents face à l'école semblent diminuer avec le temps, et surtout avec l'amélioration des conditions de séjour des familles. Ainsi, à l'école 1, les familles séjournant en Centre sont dépeintes comme les plus déresponsabilisées, les plus éloignées des attentes du système éducatif belge, le moins au fait de l'obligation scolaire par exemple. Par contre, les enjeux seraient différents une fois les parents intégrés dans la société belge et dans des dispositifs où les enfants sont plus « mélangés ».

### **3. Les politiques et moyens existants**

Face à l'ampleur des défis et des difficultés constatées, quels sont les moyens mis en œuvre en Communauté française? Les informations glanées au fil des trois études de cas nous amènent à épinglez quelques constantes, qui touchent à la relative faiblesse de l'intervention publique en la matière et à la nécessaire débrouille locale qui en résulte.

D'une part, le cadre juridique et la politique globale de la Communauté française en matière de droit à l'éducation sont très régulièrement salués, en particulier par les directions d'école, particulièrement concernées par l'importance de l'accès à des subsides pour les enfants sans titre de séjour légal. Cependant, au-delà de ce droit affirmé et des garanties matérielles qui lui sont apportées à travers le financement des élèves, les acteurs scolaires remarquent que les autorités publiques ne semblent que peu impliquées dans le suivi de l'opérationnalisation de ce droit. La puissance publique laisse selon eux « *planer un flou* », un vide juridique, puisque les dispositifs scolaires spécifiques portent soit sur les enfants d'origine immigrée, soit sur les primo-arrivants, mais jamais sur le public cible (sans titre de séjour légal). De plus, si le droit à l'enseignement et l'accès aux subsides sont assurés, leur obtention reste assez lourde d'un point de vue administratif: les directions d'école déplorent la « *paperasse* » à remplir pour les enfants sans titre de séjour légal, la difficulté de reconstituer les dossiers scolaires d'enfants aux parcours chaotiques, marqués par l'exil. La directrice de

l'école 2, par exemple, déplore la difficulté d'obtenir les informations requises pour satisfaire les exigences administratives, notamment concernant les démarches de changements d'écoles pour les élèves ayant été scolarisés en Belgique auparavant, ou même sur leur scolarité antérieure. Il s'agit de « faire rentrer les dossiers dans les normes », puisque ces dernières ne prévoient pas toujours les particularités des situations des enfants, compte tenu du morcellement de leur parcours scolaire, de leur arrivée en cours d'année, de l'absence de documents concernant d'autres domaines de la vie... À cette inutile lourdeur administrative s'ajoutent les limites liées aux dates de comptage des élèves en vue du calcul du « capital période » : après le 15 janvier, les enfants ne « comptent » plus, ce qui signifie que pas mal d'enfants du public cible, qui par définition arrivent souvent en cours d'année, ne rencontreront plus un accueil favorable dans bon nombre d'écoles après cette date.

Plus fondamentalement, la « relative absence de cadre officiel » se répercute à plusieurs niveaux, évoqués dans les trois écoles explorées:

*Des montages financiers « bricolés » et précaires* : les directions d'école évoquent la nécessaire mobilisation de subventions et des aides financières multiples, pour pouvoir développer une action spécifique. Les directions d'écoles font preuve d'une grande initiative pour dégager des ressources additionnelles : à Bruxelles, le directeur utilise les ressources de la Classe Passerelle, mais aussi celles de la Discrimination positive, des ressources de la Région bruxelloise pour des projets d'intégration spécifiques, et dégage même un poste additionnel (psychologue spécialisée dans l'accueil des primo-arrivants) grâce à la mise en commun de ressources entre différentes écoles de la zone. L'école 3 bénéficie de périodes supplémentaires dans le cadre de la Discrimination positive, d'une part pour l'adaptation à la langue d'enseignement (l'institutrice chargée de la remédiation et des groupes d'apprentissage à la langue d'enseignement), et d'autre part pour la mise en place d'un projet d'accueil spécifique (l'assistante sociale). Dans chaque cas, il s'agit d'un choix organisationnel opéré par ces directions de faire converger ces ressources multiples vers la prise en charge des enfants en séjour précaire. Remarquons que chaque direction adopte une attitude très différente, mais toujours créative, par rapport à l'utilisation de ces ressources : schématiquement, si l'école 1 pêche et compose, l'école deux devance les subsides en créant une classe passerelle avant la lettre en réorganisant son personnel, et l'établissement 3 se propose comme pilote...

La *précarité statutaire et sociale vécue par ces professionnels spécifiques* a déjà été soulignée, et est en partie liée à cette nécessité de « bricolage financier ». Le statut des institutrices de classes passerelles comme celui des personnels engagés dans le cadre de projets de soutien aux primo-arrivants, par exemple, sont essentiellement liés à des modes de subventionnement particuliers et en général, fragiles, renouvelables d'année en année, etc. Ainsi, à l'école 2, il a fallu 5 ans pour stabiliser l'institutrice de la classe passerelle. À l'école 3, l'assistante sociale spécialisée dans l'intégration scolaire et sociale du public cible est réduite à une grande insécurité d'emploi, dans la mesure où son poste tient à des subventions annuelles (discrimination positive), ce qui rend difficile la continuité de son action. Comme le dit le directeur: « *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* ». Dans les trois écoles, les acteurs scolaires déplorent cette grande insécurité professionnelle pour des intervenants pourtant confrontés à des tâches extrêmement complexes. Ces enseignantes, ces assistantes sociales ou psychologues scolaires, virtuoses de la débrouille au quotidien, se définissent comme « *nomades* » ou « *en transit* ». Cette précarité rend difficile l'accumulation de l'expertise en la matière ou le transfert des « bonnes pratiques » entre professionnels –

sans compter les conséquences sur l'apprentissage des enfants. Ainsi, une institutrice « volante » de l'école 3 (en charge de périodes d'adaptation à la langue d'enseignement et financée elle aussi par les ressources de la Discrimination positive), exprime la proximité de sa situation avec celle de ses élèves, qui n'est pas sans rappeler l'expression d'instits en transit de l'école 1 : « *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* ». Outre l'inconfort de sa situation personnelle, elle considère qu'une telle incertitude peut perturber les apprentissages des enfants, qui s'habituent, prennent confiance en eux en s'appuyant sur les liens qu'ils tissent avec leurs professeurs.

*Le règne de la débrouille locale pour la gestion pédagogique* : la gestion pédagogique et organisationnelle des classes passerelles est relativement floue, laissée en tout cas à la discrétion de chaque école. Il revient dès lors aux équipes de construire des dispositifs inédits, pertinents, imaginés et mis en œuvre au niveau local. Ce règne de la *débrouille locale* s'accompagne souvent d'un sentiment d'insécurité de l'action, d'une reconnaissance de l'insuffisance de la formation professionnelle. Cette situation requiert par ailleurs un engagement important des équipes éducatives (avec son éventuel cortège de fatigue professionnelle, démotivation, etc. évoqué dans l'école 1 notamment).

Un *appui important sur les ressources du secteur associatif* devient souvent essentiel dans la mise en œuvre de dispositifs adéquats. À l'école 3 par exemple, mais aussi à l'école 1, les partenariats avec les associations locales, les écoles de devoir, la « coordination sociale » mobilisée autour de l'accueil des primo-arrivants, sont décrits comme autant de « bonnes pratiques ». Quant à l'école 2, elle a en quelque sorte pris les devants en matière d'intégration scolaire du public cible, puisqu'elle avait mis en place une structure de type « classe d'accueil » pour les enfants du Centre avant même le décret sur les classes passerelles. En l'absence de moyens officiels jugés adéquats ou de subventions, elle a adopté un rôle plutôt proactif en matière d'intégration scolaire, allant jusqu'à mobiliser les autres écoles et les autorités communales pour gérer collectivement la question.

Enfin, on a pu remarquer que, dans les trois contextes explorés, les *autorités locales* (communales) semblent jouer un rôle important (tantôt moteur, tantôt fédérateur) concernant la mise en œuvre de dispositifs en faveur de la scolarisation des élèves sans titre de séjour légal. La direction de l'école 2 a interpellé les autorités communales en leur demandant de réguler les relations entre les acteurs locaux (écoles et CARCR), en particulier en ce qui concerne la répartition des élèves du Centre entre les différents établissements de la zone. La commune joue ici un véritable rôle de conciliateur ou de médiateur, mais aussi de soutien aux initiatives des écoles (soutien scolaire, organisation de rencontres et d'espaces de concertation, activités avec les familles du centre...). C'est parfois même à ce niveau local (administration communale) que peuvent se résoudre les contradictions ou le « vide » laissé par l'action publique : ainsi, à l'école 2 c'est l'inspection communale qui a joué un rôle décisif dans la nomination de la titulaire de la classe passerelle qui a pu se réaliser, malgré l'annualité des subventions octroyées pour ce poste. À l'école 3, le directeur montre sa volonté de s'associer aux acteurs locaux pour coordonner leurs actions, et concevoir des projets pilotes pour permettre la scolarisation des enfants et l'intégration de leurs familles. Il réfléchit avec les acteurs locaux, sollicite l'appui des universités, et conçoit ses projets dans le cadre des réflexions poursuivies au niveau des politiques de la Ville.

## **4. Les politiques locales d'établissements : des choix organisationnels et pédagogiques spécifiques**

### **4.1. Les dispositifs organisationnels: des choix locaux**

Bien que les trois établissements fonctionnent souvent au moyen des mêmes cadres formels pour la scolarisation du public cible (Discrimination positive, CLAP...), nous avons rencontré des dispositifs très différents dans chaque école. Les trois expériences illustrent la créativité, la mobilisation et la compétence des équipes scolaires pour réaliser l'adéquation des ressources aux spécificités de l'établissement: aux nécessités organisationnelles et pédagogiques, aux besoins des élèves, des enseignants, et au regard des enjeux spécifiques à chaque contexte d'implantation. C'est la politique de chaque direction – la politique locale de chaque établissement – qui semble présider à l'organisation de la scolarité des élèves en séjour précaire. Chaque direction semble en effet devoir assumer une position véritablement politique, qui révèle la forme d'intégration visée et possible pour ces élèves au sein de l'école et du contexte local. Ainsi, l'école 1 semble prôner l'accueil inconditionnel de ces enfants, ce qui signifie garantir leur sécurité, tout faire pour qu'ils puissent être considérés parmi leurs pairs et bénéficier d'un cadre d'écoute et d'accompagnement à la fois protégé et pertinent. Toute l'école s'engage dans/est affectée par ce projet. À l'école 2, c'est davantage l'adaptation des élèves aux normes scolaires en place qui est visée: il s'agit de resocialiser, rescolariser ces élèves différents, afin de permettre leur intégration dans une « scolarité pour tous » – ce qui passe ici par l'organisation de dispositifs relativement séparés. Enfin, l'école 3 choisit de répondre au défi des changements de la population locale en se donnant une nouvelle mission d'intégration sociale et citoyenne, qui dépasse le cadre strictement scolaire. Les élèves sans titre de séjour légal qui y sont accueillis doivent pouvoir participer activement aux actions menées dans le cadre de l'école, et plus largement au sein de leur quartier.

En fonction des profils spécifiques de ces trois établissements, des dispositifs plus ou moins spécialisés ont été mis en place pour assurer la scolarisation des enfants en migration. Dans les trois cas, des débats concernant la légitimité de dispositifs spécialisés ont lieu, mais en des termes différents, rassemblant des acteurs internes et externes. Les intervenants de ces trois écoles sont confrontés à des dilemmes analogues (cf. supra, défis organisationnels) : ils se soucient de ne pas stigmatiser ces élèves, mais reconnaissent en même temps la nécessité de prévoir des dispositifs pertinents et spécifiques, donc partiellement en marge des classes ordinaires, afin de permettre leur intégration ultérieure au sein de l'école. De plus, l'intégration directe des enfants au sein des classes n'est pas toujours une garantie d'apprentissages de qualité.

Remarquons enfin l'impact positif et stimulant des partenariats que certaines écoles ont instaurés avec des structures extérieures (surtout concernant la prise en charge psychosociale et extra scolaire des élèves), avec des écoles de devoirs, des « coordinations sociales » locales, des CPMS... Des partenariats d'autant plus nécessaires que les institutrices expriment le plus souvent leur sentiment d'impuissance et d'insuffisance de leurs outils pour répondre aux défis spécifiques posés par ce public.

Voyons à présent comment ces questions se déclinent différemment dans les trois contextes.

#### **4.1.1. Venez, asseyez-vous à l'école 1**

Le directeur de l'école 1 s'engage de manière militante en faveur de la scolarité et l'accueil de ces familles au sein de son établissement, et plus largement en faveur d'un accueil de ces familles au sein du quartier. C'est en fonction de cette posture politique qu'il va orienter les réponses organisationnelles apportées par l'établissement aux défis de la scolarisation des enfants sans titre de séjour légal. En ce sens, il insuffle son projet au sein de l'équipe, les

enjoint à s'engager pour l'accueil inconditionnel des élèves, prône l'innovation pédagogique, l'adaptation au terrain et les partenariats pertinents avec le secteur associatif. Et, comme nous l'avons observé, ce directeur combine astucieusement les ressources extérieures pour poursuivre les valeurs qu'il promeut:

- héritier de la tradition d'accueil « d'asile » que l'école a toujours réservé aux populations étrangères, il prône l'accueil inconditionnel de tous les élèves, fut-ce contraire à une logique de niveau d'établissement, en référence aux valeurs chrétiennes, mais surtout aux Droits de l'Enfant et à la législation en Communauté française (« tout enfant a droit à l'enseignement »). Non seulement il accueille lui-même les parents, mais il aura des positions tranchées concernant l'accueil et la protection que les enfants peuvent espérer de l'école;
- il est particulièrement attentif à l'importance au bien-être psychoaffectif des enfants (organisation de la garderie et choix du personnel, collaboration avec le CPMS, collaboration d'une psychologue...);
- il valorise la rencontre interculturelle : en favorisant l'organisation de festivités, par exemple; ou encore en accordant une attention particulière aux structures communautaires comme la Mosquée.

**Politique d'inscription et d'accueil des enfants et de leurs parents.** La politique d'accueil de l'établissement est manifeste au quotidien, et dès les premières rencontres. Le directeur de l'école 1 accepte les inscriptions d'élèves tout au long de l'année, et accueille personnellement les parents lors des formalités nécessaires. Il les « confie » ensuite à Monsieur M. qui assure avec son épouse la conciergerie et la garderie de l'école depuis des années. Ce couple d'origine marocaine, particulièrement avenant et concerné par son rôle, accueille les parents et les enfants matin et soir, et assure entre autres le lien entre les parents et les professeurs. Une psychologue spécialement sensibilisée aux problématiques de l'exil et de la migration (engagée sur un poste spécial impulsé par le directeur), accueille les élèves qui en expriment le besoin.

**La scolarisation des élèves.** Une classe passerelle est organisée pour accueillir les élèves primo-arrivants, selon des modalités différenciées en fonction de l'âge des élèves, qui traduisent le souci d'une intégration dans leur classe d'âge. En effet, dès leur arrivée, les enfants de 6 à 8 ans sont directement intégrés dans leur groupe d'âge. La titulaire de la classe passerelle intervient en soutien individuel pour ces élèves primo-arrivants le jeudi matin, dans ces petites classes. Quant aux élèves primo-arrivants de 8 à 12 ans, ils sont inscrits d'emblée dans leur classe d'âge, mais, en pratique, ils intègrent la classe passerelle la majorité du temps. Ils rejoignent leur groupe classe pour les activités de gymnastiques ou de natation les jeudis matins (pendant que leur institutrice prend en charge les petits). Ils sont par ailleurs intégrés dans les sorties culturelles, ou encore pour les projets ou activités collectives de l'école jusqu'au moment où ils sont prêts à rejoindre leur classe à temps plein. Le directeur insiste sur cette inscription de l'élève au sein de son groupe d'âge, dès son arrivée, pour assurer son intégration. Il s'agit de ne pas séparer les enfants, et de les considérer selon leur âge, quel que soit le niveau de leurs compétences et leur maîtrise du français.

**Les relations avec les parents.** L'équipe cherche à construire des contacts nourris avec les parents d'élèves, d'une part par le biais de communications écrites dans le journal de classe de l'enfant, mais aussi par l'intermédiaire de Monsieur M. qui rencontre les parents le matin et l'après-midi. Dans les petites classes, des institutrices ont instauré, avec l'aide d'une psychologue spécialisée dans l'accompagnement des familles primo-migrantes, un « cafés des mamans, cafés des papas »: une fois par semaine dans les classes, les parents sont conviés à venir rencontrer les enseignantes, dans un cadre agréable, en confiance.

*La coordination avec l'extérieur.* L'école a développé des collaborations étroites avec différents partenaires extérieurs, psychologues ou travailleurs sociaux de l'associatif. Par exemple, le directeur a collaboré avec différents directeurs d'établissements concernés par le même type de public, pour la mise en place du poste de psychologue spécialement destiné aux élèves « en migration ». L'équipe travaille en outre en collaboration étroite avec les membres du CPMS, notamment en ce qui concerne les décisions d'orientation, ou encore avec l'équipe de l'école de devoirs du quartier. L'école semble participer activement à la vie associative locale.

#### **4.1.2. À l'école 2, on s'adapte de façon pragmatique, en assurant les droits et obligations de tous**

Les dispositifs mis en place à l'école 2 ainsi que les témoignages des intervenants mettent au jour une politique d'adaptation pragmatique à l'arrivée des enfants du CARCR. Confronté à leur présence, l'équipe scolaire s'arrange pour « faire avec », en s'efforçant que cette présence ne perturbe pas la scolarité des autres élèves (en raison du regard des autres parents et de la « position » sur le quasi-marché scolaire à préserver). L'équipe a dès lors jugé préférable d'organiser une prise en charge spécifique de ces enfants au sein d'un dispositif séparé (la classe passerelle), et ce, jusqu'à ce qu'ils soient scolairement remis à niveau et en mesure d'intégrer l'enseignement ordinaire. Les procédures de réintégration sont donc relativement lentes et prennent largement en compte l'avis des titulaires de classe, en sus de celui de l'institutrice de la classe passerelle elle-même. Les enfants sont rarement placés dans leur classe d'âge, mais réintègrent les classes pour tous avec un, voire deux ans de retard. De cette manière, l'équipe construit une sorte de compromis entre les enjeux de préservation du niveau scolaire dans les classes ordinaires sans déroger au droit à la scolarité pour tous qu'elle prétend incarner. D'ailleurs, une fois la réintégration assurée, la direction se montre soucieuse d'une égalité de traitement. À ses yeux, il ne s'agit pas de leur faire des faveurs particulières : si tous les élèves ont droit à l'instruction, ils sont également soumis à la même obligation scolaire, aux mêmes règles de comportement. Dans le discours des enseignants et de la directrice de cette école, ce « traitement identique » des élèves lorsqu'ils sont intégrés dans les classes ordinaires est présenté comme l'épreuve et la preuve de leur intégration effective au sein de l'établissement.

*Une politique d'inscription contrôlée et un accueil mesuré.* La direction de l'école 2 négocie explicitement avec les autorités communales et le CARCR le quota d'élèves inscrits au sein de son établissement. Elle a fixé leur présence à un tiers de la population d'élèves inscrits, afin de préserver l'effectif d'élèves « belges », auquel se destine son établissement: « *Donc là on s'est dit 'faut peut-être réduire parce qu'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. Mais elle accepte les inscriptions des élèves tout au long de l'année, tout en veillant à cet équilibre choisi, et aux quotas nécessaires pour bénéficier des subventions nécessaires à l'organisation de leur prise en charge au sein de l'établissement. Jusque il y a peu, les démarches d'inscription s'effectuaient par l'intermédiaire des travailleurs sociaux du CARCR. À présent, et de plus en plus, les parents sont directement en contact avec la directrice et les enseignantes (dans une volonté de « responsabilisation » des parents face à la scolarité de leurs enfants).

*La vie scolaire au sein de l'établissement : une non-rencontre organisée ?* Il y a peu d'espaces ou d'activités qui permettent aux enfants des classes passerelles et les autres élèves de se côtoyer: par exemple, il n'y a pas de réfectoire, les enfants déjeunent dans leur classe. À notre connaissance, il y a habituellement peu de projets d'école, ou d'activités extrascolaires communes. Jusque il y a peu, une garderie était spécialement organisée dans une cour distincte pour les enfants du CARCR.

**Un dispositif scolaire spécialisé, en vue de préserver l'égalité des chances... et le niveau moyen.** Tous les élèves séjournant au CARCR sont automatiquement accueillis au sein des CLAP maternelle ou primaire. Ils y resteront pour apprendre le français, se familiariser avec la culture scolaire et belge, et compléter leur bagage scolaire jusqu'à ce qu'ils soient jugés aptes à intégrer une classe ordinaire, notamment aux yeux des institutrices titulaires de ces classes. 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. Il n'y a pas d'activités communes aux enfants des classes passerelles et aux autres. La durée du séjour des élèves au sein d'une classe passerelle est variable (de quelques semaines à plusieurs mois, voir plus d'une année), et ils sont généralement orientés deux années en dessous de leur classe d'âge : là où ils seront capables d'intégrer le niveau d'apprentissage, sans qu'ils ne dénotent de trop au niveau de leur âge. Pour préparer l'orientation et l'intégration des élèves, la titulaire de la CLAD collabore étroitement avec l'enseignant de la classe de destination: elle se réfère surtout aux tests de compétences conçus par l'enseignant pour accorder le niveau des apprentissages à réaliser. Les enseignantes apprécient ce dispositif, qui réduit les décalages relatifs à la présence de ces enfants au sein des classes ordinaires. L'intégration des élèves dans les classes communes est alors vécue comme moins « perturbatrice » des apprentissages des élèves « belges », mais elle est aussi présentée comme moins brutale pour les enfants du CARCR eux-mêmes : ceux-ci seraient moins « noyés » et moins stigmatisés dans leurs difficultés, et, in fine, apprendraient mieux. Enfin, les classes passerelles sont également présentées comme de petits groupes sécurisant pour les enfants « nouveaux-arrivants » et permettant un rythme d'apprentissage plus individualisé : « *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. Qu'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 ! (...) 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* ».

**Les rapports avec les parents : traitement différencié ou à égalité ?** Dans le même ordre d'idées, les rapports avec les parents d'élèves du Centre sont organisés de manière tout à fait spécifique, et passent essentiellement par les travailleurs sociaux du CARCR lui-même. Un dispositif de rencontre est spécialement organisé pour les parents d'élèves des CLAP: les institutrices se rendent au CARCR deux fois par ans pour les rencontrer. La titulaire de la CLAP regrette cependant le nombre limité de rencontres que cette organisation implique: notamment parce qu'elle n'a pas toujours l'occasion de rencontrer tous les parents : « *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. En outre, la directrice et les enseignantes viennent au CARCR présenter l'école aux parents, une fois par an, en août. En dehors de ces rencontres ponctuelles, la plupart des communications s'effectuent par l'intermédiaire des intervenants du CARCR. Par contre, pour ce qui est des parents d'élèves intégrés dans les classes ordinaires, les relations sont organisées sur le même mode que pour les autres parents (communication écrite dans le journal de classe de l'enfant, réunions de parents périodiques), dans une perspective d'égalité de traitement et aussi de « responsabilisation » des parents. Cependant, la directrice constate la mobilité réduite des parents séjournant au CARCR, qui empêchent des rencontres plus spontanées avec les enseignants à la sortie de l'école, par exemple. Les parents d'élèves qui séjournent au CARCR

ne viennent qu'exceptionnellement à l'école: un bus scolaire se charge quotidiennement des trajets des élèves entre l'école et le CARCR.

**Relations avec l'extérieur.** La Commune semble être le point de rencontre institué pour que les acteurs de l'accueil de ces enfants et de leurs familles se rencontrent lorsqu'il y a débat concernant la scolarité des enfants, afin de trouver la solution qui tient compte des nécessités de chacun des acteurs en présence. À part cela, et en dehors de la collaboration avec le CARCR, l'école n'entretient aucun véritable partenariat avec des partenaires extérieurs: seule une ASBL extérieure propose des activités, à son initiative, pour les enfants de la CLAP maternelle et leurs parents. La directrice est occasionnellement en rapport avec des directions d'autres établissements dans le cadre du réseau. Il arrive que certains d'entre eux, également confrontés à l'accueil de cette population spécifique, demandent pour venir visiter l'école et rencontrer la titulaire de la CLAP, afin de bénéficier des expertises acquises au sein de l'établissement.

#### **4.1.3. Les enfants participent au projet de l'école 3**

La politique globale développée au sein de l'établissement 3 renvoie à la mission sociale et citoyenne globale que l'équipe s'est donnée vis-à-vis des populations primo-arrivantes et en séjour précaire. Sur le plan organisationnel, cette politique correspond à une organisation souple, visant l'adaptation des dispositifs aux besoins des enfants et de leurs familles, afin de permettre *in fine* leur participation à la vie de l'école et du quartier.

**Une politique d'inscription et d'accueil ouverte.** Le directeur de l'école 3 accepte lui aussi les inscriptions d'élèves tout au long de l'année. Il arrive même que des enfants effectuent des aller-retour, au sein de l'établissement, au gré du parcours de séjour de leur famille. Le directeur veille à accueillir personnellement les parents, avec l'assistante sociale. Ensuite, c'est celle-ci qui se chargera de présenter l'école et son fonctionnement, d'informer les parents concernant les détails pratiques de la vie scolaire, et restera leur interlocutrice privilégiée au sein de l'établissement.

**Concernant la scolarisation des élèves: intégration directe dans les classes d'âge et adaptation à la langue.** Conformément à son projet axé sur l'intégration sociale et citoyenne des enfants, l'école organise la scolarisation des enfants du public cible de la façon la plus intégrée possible – tout en assurant l'apprentissage adapté de la langue scolaire. Ainsi, à leur arrivée, tous les enfants sont intégrés dans leur classe d'âge. S'ils ne parlent pas le français, ils intégreront également un des deux groupes de la classe d'apprentissage à la langue d'enseignement. Il n'y a pas de critères d'orientation plus précis à l'arrivée de l'enfant, ni ensuite lors de son passage vers une intégration totale dans sa classe. Chaque enfant restera au sein de son groupe d'apprentissage à la langue aussi longtemps qu'il en manifestera le besoin : non seulement au regard de ses progrès en français, mais aussi selon son aisance à participer en classe, son sentiment d'intégration, les besoins que lui-même exprime. Contrairement à l'école 2, ce ne sont donc pas uniquement des critères de niveau scolaire qui président à l'intégration, mais des critères sociaux et relationnels entrent aussi en ligne de compte. Si les enseignantes constatent le redoublement quasi systématique des enfants l'année de leur arrivée, elles expliquent qu'il arrive souvent que des enfants poursuivent leur scolarité malgré des échecs, si les enseignants estiment que ces difficultés proviennent de sa méconnaissance de la langue. Ici encore, c'est le développement global de l'enfant qui est pris en compte, et pas uniquement ses performances scolaires.

**La classe d'adaptation à la langue de l'enseignement: un dispositif fortement intégré au curriculum commun.** Un professeur d'adaptation à la langue d'enseignement est engagé à raison de 18 périodes par semaine, grâce aux subventions accordées dans le cadre de la Discrimination positive. Depuis cette année, l'école a modifié les modalités d'accueil et



d'apprentissage concernant l'enseignement du français en langue étrangère, afin de réserver une attention particulière aux élèves primo-arrivants au sein de l'école:

- Un local spécifique, plus spacieux et aménageable en atelier, est à présent réservé à cette classe.
- Cet enseignement spécifique s'adresse maintenant uniquement aux primo-arrivants: c'est-à-dire non plus à tous les élèves qui éprouvent des difficultés en français, mais uniquement à ceux qui ne parlent pas le français en arrivant à l'école.
- L'institutrice en charge de la classe d'adaptation à la langue s'occupe de deux groupes d'élèves volontairement restreints (environ 6 élèves). 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 cette 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 dès lors relativement fixes (et non plus aléatoires, au gré de l'emploi du temps de chaque enfant comme c'était le cas lors de la remédiation individuelle). Cependant, le dispositif reste souple afin de permettre des aménagements, en fonction des besoins des groupes et/ou de chaque élève. En effet, l'institutrice peut venir en soutien individuel durant les après-midis, et permettre ainsi à un enfant de rester dans sa classe d'âge tout en bénéficiant d'un soutien individuel qui lui reste nécessaire. Des modalités de suivi individualisé des élèves peuvent ainsi être revues en fonction des besoins de l'enfant, selon le moment de son parcours scolaire.
- Enfin, il arrive que ces groupes intègrent des projets en collaboration avec d'autres classes: *« L'autre jour, 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 que ceux 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. Madame J. est venue en classe avec un groupe qui mélangeait des enfants primo-arrivants qu'elle prend habituellement et d'autres enfants qui rédigeaient l'article »*

**Les relations aux parents : ouverture et permanence sociale.** La politique d'intégration sociale de l'école se manifeste également à travers l'attitude d'ouverture vis-à-vis des parents du public cible. Ceux-ci peuvent rencontrer le directeur ou l'enseignant de leur enfant tous les jours, le matin ou à la sortie de l'école: les enfants attendent leurs parents dans la grande cour et les enseignants essaient d'être présent afin de permettre ces rencontres, en dehors des rendez-vous spécifiquement organisés pour les réunions de parents ponctuelles. Par ailleurs, de façon symptomatique, un poste d'assistant social a été spécifiquement créé grâce aux subventions octroyées dans le cadre de la Discrimination positive. Présente à temps plein au sein de l'établissement, cette AS est chargée de jouer un rôle de relais entre l'élève, les enseignants, les parents et les services et associations locales. Depuis l'accueil de l'enfant au sein de l'établissement, c'est elle qui sera l'interlocutrice privilégiée des parents: pour les informer, les orienter, les assister éventuellement lors de démarches administratives à l'extérieur, ou la visite d'un établissement secondaire. C'est encore elle qui contactera les parents en cas d'absentéisme scolaire de leur enfant. Elle est aussi en relation avec de nombreuses structures associatives du quartier, participe à différents organes de réflexion collective, ainsi qu'à la réalisation de différents projets réalisés au bénéfice, notamment, des familles en situation de séjour précaire. Elle organise en outre des tables de conversation en français pour les mamans, participe à l'animation d'un espace parents-enfants, etc. L'existence même de ce poste vient en quelque sorte incarner l'idéal d'une institution

scolaire chargée d'une mission d'accueil de première ligne, de relais dans l'intégration sociale des familles en séjour précaire.

**Concernant les relations avec les services extérieurs : une école active et en relation.**

Conformément à son projet social d' « école moteur de la vie citoyenne locale », l'école 3 prend une part visiblement active au sein du tissu associatif local: particulièrement grâce à l'implication de l'assistante sociale et du directeur, mais encore par le biais des différents projets des élèves, résolument tournés vers l'extérieur. L'école participe ainsi à de nombreuses actions et projets avec des partenaires associatifs et locaux. L'assistante sociale (AS) 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 pour pouvoir assumer ce rôle de relais auprès des parents, mais aussi pour mettre en œuvre les aspirations citoyennes du projet d'établissement. L'école et l'associatif, regroupés en diverses commissions et réseaux, se retrouvent régulièrement autour de quelques manifestations-phares, « point d'orgue et de rencontre » de ce foisonnement local. Le directeur semble connu et reconnu, et participe activement à ces organes de réflexions et de coordination. Il initie des partenariats, suscite des projets, met en place des services en collaboration avec d'autres structures... toujours pour « coller » le plus possible aux besoins de la population locale, pour faire vivre de manière dynamique la mixité qui la caractérise.

**Des acteurs clés.** Le CPMS est un acteur important en relation avec l'école, mais l'équipe insiste sur le fait que les enfants sans titre de séjour légal ne sont pas davantage orientés vers celui-ci que d'autres. Par contre, l'assistante sociale mentionne surtout l'importance de l'école des devoirs pour ces enfants, qui disposent par ailleurs de trop peu d'activités extrascolaires pour améliorer leur connaissance du français. Les enseignants, le directeur et l'assistante sociale sont en collaboration étroite avec ce service. Ce partenariat permet d'accorder les missions de chacun, mais aussi de développer une réflexion commune concernant les enjeux spécifiques de la scolarité des enfants du quartier, notamment via un partage des outils pédagogiques (par exemple, un logiciel informatique d'apprentissage du français en langue étrangère). L'école est également en étroite collaboration avec d'autres établissements scolaires du quartier, libres ou catholiques, à l'occasion de différentes actions collectives. 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. Elle y puise des outils, s'insère dans des projets plus larges et assure sa position locale. Ainsi, au moment où nous réalisons nos entretiens, une délégation de l'école secondaire au sein de laquelle est organisé un premier degré « différencié » était en visite au sein de l'établissement: le directeur et l'AS 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. Enfin, le directeur n'hésite pas à mobiliser des ressources plus théoriques ou de nature réflexive pour l'aider à concevoir et appuyer les dispositifs et les projets qu'il réalise au sein de son établissement: il se rend à des colloques spécialisés, sollicite le soutien de chercheurs de la faculté de Sciences de l'éducation...

**Un réseau d'acteurs mobilisés vers les mêmes valeurs.** Depuis le début de son implication au sein de l'activité sociale locale, l'école collabore avec des structures associatives qui poursuivent les mêmes objectifs, et surtout partagent les mêmes valeurs que celles promues par l'équipe et le projet d'établissement. Comme le dit le directeur: « 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 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. (...) 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

publiques, 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. (...) 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* ». Les autorités publiques participent également à ces structures collectives, et semblent prendre un rôle important dans la définition des politiques et des actions à mener. Ainsi récemment, une commission a été spécialement organisée pour réfléchir aux problématiques spécifiques des familles primo-arrivantes. Depuis, l'école de devoir a initié un projet d'accueil spécifique pour les primo-arrivants et l'école a aménagé son dispositif d'adaptation à la langue d'enseignement pour spécialement l'adapter aux besoins de ceux-ci.

#### **4.2. Les dispositifs pédagogiques spécifiques : « kit de débrouille », et différenciation**

Plusieurs axes nous semblent traverser la manière dont les équipes envisagent les réponses pédagogiques à construire pour scolariser les enfants sans titre de séjour légal.

*Assurer des compétences de base rapidement utiles et transférables.* Dans les trois écoles, les enseignantes qui sont confrontées à ces enfants en situation de séjour incertain expriment les objectifs qu'elles se fixent en termes de « kit de base ». Elles souhaitent toutes permettre aux enfants d'être en mesure de se « débrouiller » rapidement dans la société. Certes, dans chacune des écoles, les enseignantes définissent différemment ce qu'elles estiment faire partie de ce « kit de base », selon la manière dont elles considèrent les enjeux présents et futurs de la scolarité de ces enfants. Certaines insisteront davantage sur les compétences scolaires, d'autres sur les compétences sociales et relationnelles. De façon générale, ces institutrices se disent bien démunies quant aux objectifs à atteindre et aux méthodes à adopter, notamment face à l'hétérogénéité des niveaux de compétence des élèves : « *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!* », explique l'une d'elles. Mais dans les trois cas, il semble que les enseignantes se soucient de ce que les enfants ne soient plus démunis, qu'ils quittent leur classe (ou l'école) avec des bases suffisantes pour poursuivre leur scolarité, en termes de bagage linguistique et scolaire, mais aussi, avec un capital confiance suffisant pour affronter la vie – où qu'ils aillent.

*Offrir un « sas de décantation » aux enfants en exil/ en migration.* Les institutrices parlent des classes passerelles comme d'un espace « protégé », d'un « havre de paix », permettant aux enfants, dans de petits groupes, de décanter des parcours souvent difficiles, de « se poser », et d'acquérir en confiance les bases nécessaires à leur intégration complète ultérieure. Non seulement il s'agit de leur permettre une intégration en douceur au sein de l'école, mais aussi de pouvoir consacrer une attention particulière à leur bien-être psychosocial : tantôt il s'agit de permettre leur « ré-enracinement » affectif, qu'ils décanter les troubles de leur parcours migratoire, ou de leur offrir un « havre de paix » pour contrecarrer les tumultes (supposés) qui caractérisent leur histoire et leur climat familial ; tantôt, il s'agit de leur réserver une attention particulière pour qu'ils prennent confiance en eux, notamment dans l'usage du français. Dans cette ligne, il s'agit également, pour ces institutrices, de « marquer un temps d'arrêt » dans les parcours chaotiques et largement imprévisibles de ces enfants. Bien souvent, les enfants sont ainsi invités à « signer » leur passage dans la classe en y laissant une « trace » matérielle et symbolique (dans telle école, il s'agira d'un drapeau sur une mappemonde, dans d'autres, d'une production créative ou artistique ; ailleurs encore, l'attention se déplace vers les traces que l'enfant lui-même gardera de son passage à l'école, notamment en termes d'acquis scolaires). À cet égard, des

activités en collaboration avec des équipes spécialisées, comme celle d'un CPMS, semblent particulièrement intéressantes.

**Développer une pédagogie différenciée, innovante et active, dans et après les classes passerelles/d'accueil.** Les enseignantes expliquent toutes la nécessité de différencier les enseignements, notamment grâce à des systèmes de fichiers *ad hoc*. Elles évoquent même leur souhait de pouvoir étendre de tels outils pédagogiques entre les classes, voire entre les établissements afin de permettre l'évolution cohérente et différenciée de chaque élève. Le travail par tutorat entre élèves migrants est également utilisé et vanté pour ses bienfaits, non seulement sur les apprentissages, mais aussi sur la motivation, la valorisation mutuelle des enfants. D'autre part, les institutrices rivalisent d'imagination pédagogique, pour réaliser des activités « naturelles », « actives », présentées comme plus efficaces pour susciter l'intérêt des enfants et l'accrochage aux apprentissages.

**Au sein de l'école 1**, cet aspect « inductif » et flexible est particulièrement visible. Les classes fonctionnent par cycles, sur la base de groupes « de besoins », et non « de niveau », explique le directeur : il s'agit de partir des enfants « là où ils en sont », non pas dans une logique d'acquisition linéaire des connaissances, mais bien d'adaptation à leurs besoins. Le directeur fait appel à « *l'adaptation au terrain et à l'innovation pédagogique* » de ses enseignants. Dans cette école, la conscience du caractère aléatoire des parcours scolaires et de vie est particulièrement vivace. Face à une telle incertitude, les enseignantes que nous avons rencontrées visent l'acquisition d'une sorte de « *kit de base* » pour les élèves en migration, et particulièrement les primo-arrivants. Il s'agit que chaque enfant puisse tirer profits de son passage à l'école, qu'il en retire les enseignements de base qui lui permettent de continuer après, où qu'il aille: au niveau de la langue, de la citoyenneté, et des apprentissages scolaires, pour viser (peut-être) l'obtention du CEB. Conformément aux objectifs de la classe passerelle, l'institutrice vise l'apprentissage du français usuel pour tous ces élèves, avant qu'ils ne rejoignent les apprentissages au sein de leur classe d'âge. Et d'autre part, elle cherche à favoriser leur ancrage, le « *réenracinement* » psychoaffectif de l'enfant au sein de l'école, et plus largement, en Belgique. Elle souhaite permettre aux élèves de « *déposer ses valises* » pour pouvoir continuer de grandir. Il s'agit en quelque sorte d'assurer la transition, de permettre non seulement l'apprentissage de la langue, mais aussi un sas de sécurité où l'enfant puisse décanter les effets de son parcours migratoire. Pour cela, elle accorde une attention particulière à ce que l'enfant marque son passage : par le biais de dessins qu'elle affichera aux murs de la classe, de gommettes sur la carte du monde où chaque enfant situe son pays d'origine et le parcours qu'il a effectué jusqu'ici... Elle suscite l'expression des enfants et le dialogue interculturel au sein de la classe. Conformément au projet pédagogique de l'établissement, l'institutrice de la CLAP adopte une « *pédagogie active, peu formelle, centrée sur les besoins de l'enfant* ». Par exemple, elle relate une leçon de vocabulaire pratique, qui a consisté à se promener dans le quartier en décryptant les enseignes et les panneaux d'indications. Elle insiste sur la dimension inductive de ses leçons: « *ce sont les enfants qui tirent les ficelles, dans cette classe-là* ». En principe, l'enfant sera jugé capable de rejoindre son groupe-classe lorsqu'il maîtrisera suffisamment le français pour pouvoir suivre les apprentissages. En pratique, il arrive souvent que des enfants restent plus longtemps dans la CLAP parce qu'ils présentent des lacunes trop importantes pour pouvoir intégrer les leçons au sein de sa classe d'âge.

Dans les classes ordinaires, les institutrices de cette école poursuivent le développement de pratiques pédagogiques différenciées et adaptées. Elles recourent entre autres à un travail en tutorat, où les élèves sont encadrés par des pairs plus âgés ou plus avancés en matière de connaissance du français ou des matières scolaires. Ce dispositif permet la cohabitation d'élèves de niveaux différents au sein de la même classe, et semble procurer satisfaction à toutes les parties. Elles préconisent aussi la différenciation pédagogique pour permettre les

apprentissages de ces enfants. Cela leur permet de gérer les décalages de niveau, de poursuivre le cours des leçons pour les autres élèves, tout en permettant à l'enfant d'évoluer à son rythme dans ses apprentissages. Une enseignante nous a présenté ainsi un système de fichiers *ad hoc*, qu'elle a constitués elle-même et classés par niveau, réservés aux « primo » qu'elle accueille dans sa classe. Ces fichiers rencontrent un certain succès, et d'autres institutrices viendraient y puiser pour les utiliser dans leur classe.

À l'école 2, on retrouve en partie les mêmes défis, mais ils sont résolus différemment, dans la mesure où la classe passerelle fonctionne de manière plus radicalement autonome qu'ailleurs, tant au niveau des objectifs pédagogiques que des méthodes utilisées. Les institutrices de ces classes passerelles ne réalisent quasiment pas de projets communs avec les classes ordinaires, où les enseignantes fonctionnent essentiellement par cycle. À son arrivée, la titulaire de la CLAP cherche d'abord à évaluer le niveau scolaire de l'enfant. Dans la plupart des cas, celui-ci intégrera d'abord le groupe de la CLAP, ne fut-ce que pour un temps. La titulaire y vise prioritairement l'apprentissage du français oral, surtout dans des domaines concrets, quotidiens et scolaires. Elle se concentre également à enseigner aux enfants les règles de vie propres à l'établissement, à la culture scolaire, et à les familiariser avec la culture belge. « *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 remet dans les classes* », explique la directrice. On retrouve ici l'idée d'offrir un « *havre de paix* » aux enfants, un cadre normé et rassurant, loin des soucis liés au parcours familial et à la vie en centre. En ce qui concerne les objectifs d'apprentissages, la titulaire les fixe en se référant aux exigences des enseignantes des classes ordinaires auxquelles se destine l'enfant, mais elle veille à les atteindre en fonction du rythme de chaque enfant, ainsi que de son âge. Au sein du groupe « des petits », les leçons d'« *éveil* » priment sur les leçons de mathématique, notamment parce que ces apprentissages (français et sociabilité) sont les plus urgents, mais aussi parce que l'hétérogénéité des niveaux rend difficile le travail immédiat sur certaines matières. Pour cette institutrice, l'enjeu est de permettre à ces enfants de se débrouiller le plus rapidement possible, c'est-à-dire de pouvoir interagir à l'intérieur et à l'extérieur de l'établissement, de manière adéquate et autonome : « *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. (...) 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...* ». Mais, *in fine*, ce qu'elle vise, c'est une prise d'autonomie de l'enfant ainsi qu'une véritable remise à niveau des compétences scolaires, qui permettra à l'enfant de réintégrer de manière totale les classes ordinaires.

En termes de dispositifs pédagogiques, les trois enseignantes des CLAP de l'école 2 insistent sur l'importance de l'utilité directement perceptible des apprentissages pour l'enfant, nécessaire pour qu'ils accrochent, pour qu'ils trouvent sens à leur investissement scolaire. Il faut qu'ils voient « *l'utilité d'apprendre le français, dans leur vie quotidienne* », explique une des enseignantes. Par contre, ici, le contenu des expériences migratoires, ou de la culture d'origine des enfants n'est pas directement abordé dans les classes, autrement qu'au hasard de conversations: « *[en parlant des thématiques de l'exil et de la migration] Non, moi ils [les enfants] 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* ». Dans cette école comme ailleurs, les pratiques pédagogiques sont marquées par l'incertitude du lendemain. La titulaire de la CLAP se soucie beaucoup de la possibilité de départ des enfants. Elle conçoit ses leçons en fonction de cette incertitude, notamment en construisant des modules d'apprentissages courts, et en s'assurant de laisser des traces matérielles des apprentissages des enfants, des outils qu'ils pourront utiliser par la suite et/ou en dehors de sa classe... Enfin, la nécessité de *bricolage et d'innovation pédagogique*

est particulièrement nette ici aussi, mais est presque exclusivement portée par les institutrices des CLAP. Celles-ci glanent des outils dans les ressources de leur formation, auprès des manuels disponibles sur le marché du secteur de l'éducation... qu'elles transposent, aménagent et combinent. La titulaire utilise des méthodes d'apprentissages du français en langue étrangère. Souvent, elle aménage le contenu, notamment aux particularités langagières ou culturelles belges. Elle apprécie les supports que ces méthodes lui offrent, centrés sur du vocabulaire usuel et scolaire, tout en avouant se lasser si elle utilise toujours la même d'année en année.

Enfin, on l'a dit, la réintégration des enfants dans les classes ordinaires sera envisagée lorsque la titulaire de la classe passerelle et celle de la classe de destination seront d'accord sur le niveau atteint par l'enfant. Ce sont essentiellement les tests de la classe de destination qui sont utilisés à cet effet, ce qui démontre bien le centrage sur le critère du niveau scolaire. 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. Une fois dans les classes ordinaires, les enfants feront l'objet d'un traitement égalitaire et indifférencié de la part des institutrices de l'école 2 : elles ne feront pas de différences ni concernant les méthodes, ni les critères d'évaluation, elles insisteront sur l'assiduité des enfants, et veilleront à étoffer leur vocabulaire. C'est bien un projet d'égalisation des chances scolaires qui semble guider les choix pédagogiques de cette école, au-delà des questions de « ménagement » du jugement des autres parents sur le niveau scolaire (cf. infra).

**À l'école 3**, la visée citoyenne du projet d'établissement préside à la définition des objectifs pédagogiques ainsi qu'au choix des méthodes, qui visent d'abord à favoriser les capacités relationnelles des enfants. Comme le dit le directeur en évoquant l'objectif de cet accueil spécialement réservé aux élèves primo-arrivants: « *une classe où on les fait évoluer, qu'ils se sentent mieux le plus rapidement possible, à l'aise à l'école et partout* ». En termes d'apprentissage du français, c'est, ici aussi, surtout le français usuel, lu, parlé et écrit, qui est investi, et renforcé grâce à différents dispositifs (comme les activités au sein de la bibliothèque de l'école). Les objectifs poursuivis par l'enseignante de la classe d'apprentissage à la langue d'enseignement rejoignent ce projet citoyen: il s'agit avant tout de favoriser les capacités relationnelles des enfants primo-arrivants, de faire en sorte qu'ils puissent le plus rapidement possible interagir de manière active avec leur environnement scolaire et social: « *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* ». L'enseignante vise donc l'acquisition d'abord orale de la langue par ces élèves. Pour y parvenir, mais aussi pour susciter l'affirmation et l'expression de chacun, elle veille à instaurer un climat de confiance. Non seulement au sein de ce petit groupe, mais surtout peut-être au sein des classes ordinaires, les enseignantes veillent à laisser une place au passé de chaque enfant, à utiliser et à profiter des richesses de leurs différences pour stimuler les apprentissages en valorisant les capacités de chacun, et favoriser la compréhension, la collaboration et le respect mutuel des enfants. On retrouve donc ici des pratiques pédagogiques actives, axées sur l'expression et la prise en compte des vécus singuliers. L'importance de développer des activités d'apprentissage accessibles et motivantes pour les enfants se reflète également dans les activités ludiques mises en place par l'enseignante de la classe d'apprentissage à la langue d'enseignement. Elle insiste sur le caractère vivant et naturel de ces méthodes: « *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 photo...* », explique encore le directeur.

On retrouve particulièrement ici l'idée d'espace de confiance ou de transition déjà présent à l'école 1. La classe passerelle a d'ailleurs été largement repensée pour offrir aux primo-arrivants un espace-temps pour qu'ils puissent ensemble s'essayer au français dans un cadre rassurant, et ainsi développer leur sentiment de confiance nécessaire à leur intégration effective. D'autre part, ce dispositif offre la souplesse nécessaire à l'adaptation des horaires et des activités aux besoins des enfants, et à l'ouverture du groupe à la participation avec d'autres classes. En effet, plus qu'à l'école 2, le dispositif pédagogique est ici axé sur une intégration forte et rapide des enfants au sein de l'école. Ainsi, les enseignantes profitent des leçons de mathématiques pour permettre aux enfants qui ne maîtrisent pas la langue de rejoindre les apprentissages, et d'oser s'exprimer au sein du groupe : *« 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 nombre »*. Lors de séances de travail différencié (par contrat), elles s'appuient sur la propension naturelle des enfants à s'entraider, pour développer les relations de solidarité entre enfants, favoriser l'intégration et les apprentissages des primo-arrivants, et valoriser les capacités de chacun : *« Comme il y a pas mal d'enfants qui ont vécu cette arrivée dans un pays étranger, 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 »*.

### 4.3. Effets du quasi-marché sur ces dispositifs

Lors de la phase exploratoire de notre étude, puis dans les rencontres avec les intervenants extérieurs, le contexte dans lequel les écoles sont implantées est apparu comme déterminant pour comprendre les « politiques locales d'établissements », et plus particulièrement la manière dont la prise en charge des élèves sans titre de séjour légal s'organise. Les particularités (sociopolitiques, démographiques, économiques, etc.) de la région, de l'environnement (rural ou urbain) et de la commune d'implantation de l'établissement, offrent des possibilités différentes pour l'accueil des familles sans titre de séjour légal au sein des écoles. Les caractéristiques de la population scolaire des écoles pèsent, à travers la voix des familles concernées, sur l'orientation de cette « politique d'établissement » et sur les décisions de l'école en matière d'accueil du public cible. Enfin, dans un système scolaire régulé par des logiques de quasi-marché (cf. supra, chapitre des intervenants extérieurs), les logiques d'interdépendance compétitive qui régissent les relations entre l'école et les autres établissements de la zone, ainsi que l'histoire de ces relations, nous sont apparues essentielles pour comprendre le profil du cas d'école observé. A priori toutes 'expertes' en termes d'accueil du public cible, les trois écoles montrent pourtant des histoires et des positionnements bien différents, on l'a vu. Mais, au-delà des particularités liées aux choix de chaque école, elles nous donnent un aperçu des enjeux transversaux et des principales politiques d'établissements qui se profilent.

Dans ce point, nous allons tenter de décrire la position de chacune des écoles dans son environnement (quasi-marché) local, ainsi que les effets de ce positionnement sur les choix organisationnels et éducatifs opérés. Il s'agit bien d'observer la manière dont chaque école, considérée comme un acteur, choisit de répondre au défi de l'accueil des enfants du public

cible : quelles logiques d'actions traversent ses politiques organisationnelles et pédagogiques, sa politique de recrutement scolaire, ses modes de gestion de la diversité interne et des rapports entre ses différents « publics cibles » ? Quel sens donne l'établissement à ces choix politiques, étant donné le contexte dans lequel il s'inscrit ? Quelle place prend son positionnement sur le quasi-marché local dans ce processus ? Quel espace de liberté est laissé aux parents d'élèves sans titre de séjour légal, quel rôle leur est assigné ?

#### **4.3.1. Des écoles « spécialisées » au cœur d'un échiquier local : du quasi-marché aux politiques de recrutement scolaire**

Dans les trois établissements retenus pour nos études de cas, l'école prend place au sein d'un quasi-marché scolaire local, c'est-à-dire un espace au sein duquel se jouent des rapports d'alliance et de concurrence entre établissements, autour de certains enjeux (recrutement scolaire, profilage d'une politique éducative, etc.). Au sein des trois zones, les établissements observés occupent une « niche » particulière, celle d'écoles « spécialisées » dans l'accueil du public cible (primo-arrivants pour certaines, enfants du CARCR ailleurs). C'est en fonction de ce « créneau » qu'elles construisent, bon gré, mal gré, leur « politique » face au défi de l'accueil de ces enfants, en tenant compte également des choix opérés par les établissements avoisinants. Les politiques de recrutement scolaire sont particulièrement révélatrices de ces logiques. Pour ce qui est de la « zone de recrutement » de chaque école, celle-ci s'avère plus ou moins étendue, selon son accessibilité géographique, selon la mobilité des familles dont il scolarise les enfants, mais aussi selon son « attractivité » et selon la manière dont elle est perçue dans son environnement. Dans deux des trois écoles qui nous occupent, le recrutement s'opère essentiellement sur une base locale (d'une part parce que les parents semblent a priori chercher une école proche, surtout dans l'enseignement fondamental, mais aussi parce que, notamment dans le cas de l'école 2 (milieu rural), la marge de manœuvre laissée aux parents du centre est très réduite. L'école 3 se positionne de façon volontariste comme école « de quartier », au sein duquel elle cible un public bien particulier. Quant à l'école 1, elle recrute en partie dans le quartier (un quartier de tradition immigrée) mais aussi sur une base géographique plus diversifiée et plus ouverte, dans la mesure où elle est identifiée comme « école à classe passerelle » et attire à ce titre un public primo-arrivant venant de quartiers avoisinants. Elle acquiert alors une réputation d'école « *de transit* », spécialisée dans l'accueil de publics en migration, très mobiles, enclins à quitter l'école lorsque des possibilités de mobilité urbaine et sociale se présentent.

Ces zones ou bases géographiques de recrutement sont inséparables du positionnement local des établissements par rapport aux autres, et du « rapport différencié, plus ou moins actif ou subi qu'ils construisent avec le public cible ». Ainsi, l'école 2, au départ relativement réticente à l'accueil du public cible (« *Donc là on s'est dit « faut peut-être réduire parce qu'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), a dû se positionner en fonction des stratégies de l'autre école du village, au départ plus restrictives. À l'occasion de plusieurs « crises », des rencontres entre acteurs locaux (commune, Centre, écoles) ont eu lieu et ont conduit à une sorte de « partage du marché scolaire » entre les deux écoles locales. L'école communale a assez rapidement adopté une attitude proactive par rapport à l'accueil d'enfants de demandeurs d'asile, mais a cependant veillé, lors de ces négociations locales, à s'assurer d'une part que l'autre école prenne elle aussi son quota d'enfants (notamment sans titre de séjour légal) et d'autre part, à sécuriser le poste de titulaire de la classe passerelle. A Bruxelles (école 1) comme dans notre ville wallonne (école 3), les établissements observés se réclament d'une politique d'inscription « ouverte », qualifiée de « sociale », qui doit se comprendre en lien avec une dynamique politique locale, mais aussi en lien avec les politiques de « rejet-dispatching » menées par d'autres écoles avoisinantes, en particulier après le comptage du 15 janvier. Ainsi, à Bruxelles, le directeur explique que sa politique d'inscription « ouverte » lui vaut de devoir gérer une population scolaire de primo-arrivants



en augmentation tout au long de l'année. Pour l'école 3, il cette politique d'inscription « sociale » amène l'équipe à devoir gérer savamment le dosage entre publics plus aisés et publics populaires et migrants. Ces politiques de recrutement et de gestion des inscriptions se dessinent sur fond d'un enjeu commun, qui n'est pas sans lien avec les modes de financement des écoles dans le cadre d'un quasi-marché : « *Comment à la fois s'ouvrir suffisamment au public cible* », pour pouvoir « *assurer le 'capital période' de l'école* » et éventuellement, l'ouverture de postes de professionnels spécialisés dans l'accueil de ce public, « *sans pour autant mettre en péril l'attractivité par rapport à d'autres publics scolaires* » (notamment en préservant une certaine mixité sociale et en garantissant un certain « niveau » scolaire)? Si l'on sait que l'accueil du public cible permet d'accéder à des subsides spécifiques (puisque les enfants primo-arrivants comptent « double » jusqu'au 15 janvier), on peut penser que des choix très concrets dans la gestion des inscriptions scolaires (décider d'accepter ou non les élèves du public cible, en quelle quantité et dans quelle temporalité) doivent se comprendre au cœur de tels équilibres locaux. L'école 2 illustre bien ces tensions ; on y opère une sorte de « dosage » ou de compromis, par lequel chaque école de la zone se fixe un quota d'élèves sans titre de séjour légal ou demandeurs d'asile, à la fois pour préserver son capital-période tout en ménageant les intérêts des parents « locaux ». « *C'est un peu compliqué, parce qu'au niveau du nombre d'enfants on est un peu descendu, et... il manque du personnel* ». « *Un enfant demandeur d'asile compte pour deux, d'où l'intérêt des écoles et leur demande en période de comptage ! Vous êtes certains de ne pas avoir d'autres enfants à inscrire ?* », explique la directrice du CARCR. Mais d'un autre côté, il faut « garder une place pour la clientèle locale » sans mettre en péril l'image de l'école en termes de « niveau » ou même de mixité : « *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 qu'à ce moment les parents n'étaient pas très contents.* ». D'où une politique de restriction relative ou de quotas, du moins à partir du comptage de janvier. L'école 1 et la 3, par contre, semblent avoir une politique d'inscription tout au long de l'année. Mais par exemple, à Bruxelles, la direction rend compte de certaines pressions de son PO qui cherche à éviter l'image d'une école « ghetto », à favoriser un recrutement plus diversifié, c'est-à-dire plus ouvert aux parents de milieux plus aisés, etc. Pour la troisième école, devenue « attractive » après une période de redynamisation du projet, il s'agit alors de concilier son projet social militant avec les demandes croissantes d'inscription de la part de parents plus aisés du quartier.

#### **4.3.2. Niche éducative et dispositifs pédagogiques : l'intégration au risque de la spécialisation ?**

Outre ses effets sur les politiques de recrutement scolaire, le positionnement des écoles sur le quasi-marché et la « niche éducative » qu'ils y occupent conditionnent en partie les choix organisationnels et pédagogiques qui y sont faits. Cette occupation d'une « niche » spécifique produit des effets « boule de neige », puisqu'elle pousse ces écoles vers une logique de spécialisation, d'une part en raison des spécificités des publics accueillis (particulièrement hétérogènes, peu scolaires, etc.) qui appellent inévitablement des moyens pédagogiques *ad hoc* ; d'autre part, dans une perspective plus organisationnelle, la nécessité d'accéder à des moyens supplémentaires, en ressources « personnel » notamment, amène les équipes sont amenées à développer des dispositifs spécialisés.

Sur un plan pédagogique, le dilemme qui se pose alors aux écoles est d'élaborer des dispositifs pédagogiques adaptés aux besoins du public cible, tout en assurant aussi la prise en charge efficace de l'ensemble des élèves. La gestion de l'hétérogénéité des niveaux et des besoins se pose forcément, et débouche sur un double débat interne : en termes de contenu ou de curriculum, qu'enseigner à ces enfants ? Comment leur garantir un accès rapide au curriculum commun, tout en leur offrant des outils spécifiques et adaptés ? En termes organisationnels, comment assurer leur intégration scolaire la plus rapide et efficace possible, leur participation citoyenne à l'école, sans pour autant provoquer la méfiance ou la

fuite de parents d'élèves plus favorisés, plus proches de la norme scolaire ? La réponse à cette double question semble varier en fonction des stratégies de positionnement des écoles, et en particulier, de la place qu'ils entendent accorder aux autres parents. Ainsi, dans l'école 2 (milieu rural), l'école a opté pour un dispositif séparé (classe passerelle) et un curriculum tout à fait spécifique, afin de permettre ensuite la réintégration des élèves dans les classes communes sans provoquer le rejet des parents « locaux ». En « déléguant » clairement le travail d'acculturation à la langue et à la culture scolaire aux enseignants de la classe passerelle, en veillant à une mise à niveau suffisante en termes d'acquis scolaires avant d'envisager une réintégration, mais aussi à travers des pratiques systématiques de déclassement scolaire (redoublement quasi automatique des enfants sortant des classes passerelles afin d'éviter de perturber le fonctionnement des classes), l'école développe une politique de compromis : elle articule un dispositif pédagogique hyperspécialisé avec la préservation d'une position relativement en vue sur le marché scolaire. Ceci constitue en outre sa réponse au défi de l'intégration des enfants du public cible, politique qui lui paraît relativement efficace puisqu'apparemment, une fois les enfants remis à niveau, ils bénéficient d'un traitement scolaire équitable et de relativement bons résultats moyens. Dans les deux autres écoles (1 et 3), la nécessité de développer des dispositifs spécialisés provoque davantage de malaise, car elle entre en tension avec les choix idéologiques et l'histoire « militante » de ces établissements. Si l'école 1 fait également le choix d'un dispositif spécialisé (classe passerelle), elle l'organise de manière plus flexible et plus intégrée : elle réserve cette classe spécifique aux élèves les plus âgés, chez qui ce choix apparaît incontournable, tout en veillant à leur intégration partielle au curriculum commun ; pour les plus petits (5-8), l'intégration directe dans les classes d'âges est privilégiée, y compris dans une perspective d'apprentissage de la langue d'accueil. La réintégration des « enfants passerelles » dans les classes d'âge ne s'accompagne pas systématiquement d'une politique de déclassement scolaire. Ce choix qui privilégie l'intégration sociale à la remise à niveau scolaire ne rencontre ici l'opposition d'aucuns parents plus aisés qui s'en sentiraient préjudicié.

Ces différences d'organisation du traitement pédagogique et organisationnel du public cible se manifestent également dans le choix des contenus pédagogiques : écoles de transit offrant un « kit de compétences de base » aux élèves en migration, elles sont parfois bien en peine de « maintenir le niveau » ou maintenir l'image...

### **4.3.3. L'impact sur la liberté des familles et sur le droit à l'éducation**

On peut se demander si ces logiques de positionnement d'établissements ne s'avèrent pas défavorables aux familles et aux élèves. Elles risquent en tout cas de renforcer l'instabilité des familles, déjà instables ou nomades de par leur histoire migratoire, et qui se retrouvent « ballottées » sur le quasi-marché scolaire, au gré des dynamiques locales. On pourrait dire que le fonctionnement du quasi-marché prolonge la situation d'instabilité des familles, qui restent « en migration ». Pour les enfants, cela signifie trop souvent la poursuite d'un parcours scolaire éclaté, morcelé, souvent entamé dans le pays d'origine, mais qui ne rencontre pas vraiment des conditions de stabilisation chez nous. Les lacunes dans l'apprentissage, loin de se résorber, sont renforcées tant par le nomadisme scolaire (avec chaque fois un travail de ré-acclimatation à de nouveaux contextes, de nouvelles normes, de nouvelles exigences...), que par le confinement dans des dispositifs spécialisés qui tendent à « durer ». La liberté de choix de l'établissement scolaire pour ce public semble dès lors relativement restreinte : faute de pouvoir s'inscrire dans « la bonne école » dont ils rêveraient pour leurs enfants, ces parents, déjà trop heureux de bénéficier du droit à l'éducation, s'inscrivent dans les écoles désignées comme « expertes », celles en qui on peut avoir confiance, celles qui offrent un enseignement adapté, etc. Or, cette logique de « confinement » n'est pas sans effet sur la suite du parcours scolaire. On a vu, par exemple, que les enfants issus de classes passerelles étaient souvent déconsidérés, voire déclassés

scolairement lorsqu'ils passaient vers le secondaire : leur diplôme fait (CEB) est « dévalué » dès que les élèves tentent d'accéder à des écoles plus prestigieuses ou même plus « neutres ». L'entrée en secondaire se fait essentiellement via les premiers degrés différenciés ; la surreprésentation du public dans les filières qualifiantes en serait la résultante (cf. étude de cas bruxelloise). La force de ces dynamiques peut sans doute être considérée comme une entrave à l'autonomie des parents, notamment en termes de choix scolaire (dont on a vu à quel point il était restreint) mais aussi en termes de responsabilisation dans le parcours des enfants. Ces parents sont en effet le plus souvent décrits comme « passifs » dans le suivi de ces parcours ou les choix d'orientation. Les enseignants évoquent des parents « démotivés », parlent d'un rapport à l'école comme une « obligation », voire d'une instrumentalisation.

## **5. Position et rôle de l'école concernant l'accueil de cette population**

De façon transversale, trois grands enjeux traversent les écoles qui, comme celles que nous avons observées, accueillent des enfants sans titre de séjour légal. Mais nos observations montrent combien chaque établissement est amené à adopter finalement un positionnement qui lui est propre, qui amène des réponses parfois contrastées à ces défis communs et, in fine, des possibilités d'intégration différenciées pour les familles en séjour précaire et leurs enfants.

### **5.1. L'école se retrouve au cœur des paradoxes du droit**

Entre droit à la scolarité et obligation scolaire. Selon la politique et le contexte d'implantation, chaque établissement semble privilégier soit l'aspect contrainte, soit l'aspect droit ; et certaines écoles accueillent plus volontiers le public cible.

Entre droit à la scolarité et absence de statut, les écoles se retrouvent en porte-à-faux lorsque les enfants ne peuvent prétendre à certains droits nécessaires à la pleine réalisation du droit à la scolarité. Ici encore, chaque équipe adopte une position différente, compte tenu de ses ressources, et des ressources externes dont elle dispose.

Entre droit à la scolarité et politique d'intégration. On l'a vu, les écoles sont amenées non seulement à assurer leur rôle de transmission scolaire aux enfants (droit à l'enseignement), mais se retrouve à assumer également d'autres missions qui dépassent les fonctions traditionnelles de l'école (accueillir les familles sur le territoire, veiller à la participation citoyenne des familles et de leurs enfants dans le quartier, etc.). Cela amène certaines écoles à jouer un rôle pivot au cœur des réseaux locaux, notamment associatifs, mais aussi institutionnels (communaux par exemple).

### **5.2. L'école en position d'« institution d'accueil de première ligne » ?**

Dans les trois études de cas, l'école se retrouve, bon gré mal gré, en première ligne pour l'accueil des familles sans titre de séjour fixe. Elle devient le réceptacle de l'expression de besoins et d'attentes énormes de la part des enfants et de leurs familles. Face à cette situation de fait, chaque établissement fixe des limites différentes par rapport au rôle que l'équipe assumera auprès de ces familles. Mais tous les intervenants ont exprimé leur dénuement, leur frustration et leur manque de préparation face à de telles missions.

### **5.3. L'école à la jonction de temporalités incompatibles par rapport au groupe cible**

L'incertitude qui caractérise la situation de séjour de ces élèves ou encore le morcellement caractéristique de leur parcours scolaire entre en opposition avec la linéarité inhérente à la conception et l'organisation des apprentissages au sein du système scolaire. Les enseignants se retrouvent tous à devoir accorder ces temporalités, afin de donner un sens aux apprentissages des enfants. Mission impossible? Il est frappant d'observer combien ces enseignantes « en transit » n'ont souvent d'autre possibilité que d'aménager une scolarité au présent pour ces élèves « nomades ». Intervenants scolaires comme enfants et familles se retrouvent d'une certaine manière pris dans un présent suspendu, au passé douloureux et au futur incertain, en essayant tant bien que mal d'opérer l'impossible jonction... Face à ces enjeux transversaux, les trois écoles se profilent différemment. En guise de conclusion, nous reprenons ci-dessous ces positionnements, qui reprennent les éléments observés aux points précédents:

**L'école 1** se profile comme un lieu d'asile et d'accueil inconditionnel. Elle vise à offrir un espace de confiance aux enfants et aux familles en séjour précaire, « en transit », « en migration inachevée », et à permettre aux enfants un espace « réparateur », un « sas » de transition où ils pourront « déposer leurs valises » en attendant de pouvoir poursuivre leur chemin, ici ou ailleurs. Il s'agit alors d'équiper ces enfants d'un kit de base transférable, pensé en tant que capital de confiance et capacité de débrouille. De plus, en tant qu'institution de première ligne, elle joue un rôle de relais, de plaque tournante vers d'autres dispositifs (associatifs notamment). En assumant sa mission de protection, parfois en tension

avec les politiques de migration, elle se place parfois en porte-à-faux par rapport aux agents de la force publique.

**L'école 2** définit son profil en articulation étroite avec le CARCR dont elle accueille les enfants résidents, mais aussi en fonction du contexte rural et moins ouvert à la diversité culturelle que dans les deux autres études de cas. Elle tente de garantir la réalisation du droit à l'éducation pour tous, mais sans perturber la scolarité de son public traditionnel, dans un « quasi-marché » local plus contraignant. Elle développe alors une tactique d'intégration par délégation, privilégiant des dispositifs organisationnels et pédagogiques fortement séparés, mais également peut-être plus centrés qu'ailleurs sur la remise à niveau scolaire. L'enjeu est d'acculturer et de rescolariser les enfants, afin de permettre ensuite leur intégration effective dans les classes ordinaires, parfois au prix d'un déclassement scolaire d'un an ou deux. L'école trace des frontières plus claires à sa mission, qui reste surtout d'ordre scolaire (et met à distance les enjeux tels que le dialogue interculturel ou la prise en compte de parcours d'exil) ; à cet égard, les partenaires extérieurs et en particulier le Centre sont placés devant leurs responsabilités.

Enfin, à **l'école 3**, en raison d'une histoire et d'un ancrage géographique particulier, les acteurs tiennent un discours très affirmé en faveur d'une intégration sociale et citoyenne des enfants ainsi que de leurs familles. C'est dans ce cadre qu'elle va développer des dispositifs pédagogiques et organisationnels privilégiant l'intégration rapide et quasi totale des enfants. Dans la même ligne, l'école a adopté un rôle moteur dans le réseau local associatif qui a pris en charge cette mission avant tout citoyenne. Elle se fait le réceptacle des demandes et des attentes multiples des familles, et va même aller jusqu'à incarner cet enjeu dans l'engagement d'un poste spécifique attaché à ces missions sociales (une assistante sociale dédiée à l'accueil des familles).

## 2.4. L'étude de cas en Communauté germanophone

### 1. Les défis posés aux écoles par la présence du public cible

#### 1.1. Enjeux de la catégorisation

Les intervenants identifient les élèves « sans titre de séjour légal » aux enfants qui résident au Centre d'Accueil de la Croix Rouge (CARCR): d'origine étrangère, ils ne maîtrisent pas la langue en arrivant; l'incertitude de leurs statuts de séjour empêche d'envisager leur installation durable au sein de l'entité, et la poursuite de leur scolarité au sein de l'école. Les dispositifs spécialisés de l'école ont été mis en place en fonction de ces caractéristiques. Dans ce contexte, c'est l'assurance que ces enfants ne resteront pas dans la région qui différencie particulièrement les enfants sans titre de séjour légal des autres élèves. Entretien avec le directeur et l'enseignante de la classe d'accueil : *« Maintenant on a une nouvelle élève en première année, d'un père qui s'est marié avec une Africaine, et cet enfant est [directement allée] dans une classe régulière et non pas dans la classe d'accueil. Car on sait que cette famille va rester au village et l'enfant a la possibilité de parler l'allemand à la maison. Tandis que les enfants qui habitent au Centre restent plus ou moins dans le Centre et s'ils quittent le Centre ils ne restent pas dans la région. Nous faisons cette différence: si l'élève reste ici, car il vit avec sa famille, on le met dans une classe normale. On pourrait le mettre dans une classe d'accueil, mais on ne le fait pas. Ce n'est pas comme dans les autres écoles où la classe d'accueil est ouverte pour tous les enfants qui ne parlent pas la langue ».*

Remarquons que, à la différence du cas de l'école 2, on parle des enfants « d'en bas »: le CARCR est intégré au village, et les résidents, certes en situation de séjour différente, font partie du paysage: il n'est pas rare de croiser des résidents au café du village, à la supérette; il arrive que des enfants viennent jouer au CARCR après quatre heures... Et comme nous l'observerons ci-dessous, cette intégration effective est recherchée par les équipes des deux institutions.

L'accueil des enfants résidant au sein du CARCR ne semble pas avoir posé de problème organisationnel à proprement parler: aucune des personnes que nous avons rencontrées ne nous a fait part d'obstacles de cet ordre, mais davantage de problèmes politiques et pédagogiques liés au défi de leur intégration.

#### 1.2. Problèmes/défis pédagogiques posés à l'institution scolaire

La barrière de la langue que les enseignants rencontrent pour assurer la scolarité des enfants sans titre de séjour légal vient ici se compliquer par la minorité linguistique de la langue d'enseignement au sein du pays. L'enseignante de la classe d'accueil vise l'apprentissage de la langue d'enseignement, l'allemand, pour les enfants du CARCR, afin qu'ils puissent intégrer une classe ordinaire. Mais, plus encore qu'au sein des Communautés française ou flamande, l'incertitude, voire l'absurdité de cet apprentissage est indéniable: une très faible minorité de familles resteront en Communauté germanophone, si elles obtiennent un permis de séjour. À quoi servira alors cet apprentissage pour le futur de ces enfants, qui devront certainement et sous peu, apprendre une nouvelle langue d'enseignement ? Comment dans

ce contexte, définir des objectifs pédagogiques ; comment l'école pourra-t-elle assurer une scolarité profitable à ces enfants?: « (...) *en ce qui concerne la Belgique c'est un grand problème ici. Tous les cours sont en allemand, mais lorsqu'il faut quitter le Centre, ils vont en Wallonie, mais là ils n'ont pas de chance de parler allemand.* ». D'autre part, le niveau de maîtrise de la langue souhaitable pour intégrer une classe ordinaire est difficile à fixer : même lorsqu'ils seront capables de s'exprimer et de comprendre les leçons, ces élèves nécessiteront une attention particulière et des exercices adaptés de la part des enseignantes dans les classes ordinaires.

Comme les autres enseignantes spécialisées que nous avons rencontrées, après la barrière de la langue, c'est face à la disparité et à la faiblesse des bagages scolaires des élèves que l'enseignante de la classe d'accueil se retrouve confrontée. Entretien avec le directeur et l'enseignante de la classe d'accueil : « *L'année passée, j'avais des élèves qui ont 10-11 ans et qui ne savaient pas écrire, ils avaient le niveau de l'école gardienne. Je devais commencer avec eux au niveau de l'école gardienne* ». Entretien avec l'institutrice des petits : « *La plupart des élèves qui viennent comme ça n'ont pas été scolarisés auparavant régulièrement. Et ça, c'est déjà leur premier problème* ».

Un des premiers défis lancés à l'enseignante de la classe d'accueil est de motiver les enfants à prendre part activement à leurs apprentissages, de leur apprendre l'école. Comme ailleurs, il s'agit encore pour les enseignantes de parvenir à sensibiliser les parents de ces élèves à l'importance de la régularité de leurs enfants à l'école. Entre autres, les enseignantes de l'école 7 soulignent à l'instar de leurs collègues francophones, le manque de suivi à domicile pourtant nécessaire pour les apprentissages de ces enfants, même au sein du CARCR. Entretien avec l'institutrice des petits : « *C'est un petit qui est resté un an chez Madame C., alors il est venu en première année. (...) ce petit garçon avait très dur (...) et il lui aurait fallu quelqu'un à la maison qui l'aide et travaille régulièrement avec lui. Et ça, il n'avait pas là-bas* ». L'école des devoirs organisée une fois par semaine au CARCR ne semble pas suffire. Souvenons-nous ici de l'impact particulièrement positif des structures d'accueil extrascolaires qui travaillent en collaboration avec les écoles que nous avons rencontrées en Communauté française: au niveau du soutien scolaire, de l'apprentissage de la langue, mais aussi de la socialisation des enfants et de leur prise en charge psychoaffective.

La disparité des bagages scolaires, mais aussi des langues maternelles, des âges, des cultures respectives des élèves porte l'institutrice au défi d'adapter son enseignement à chaque groupe, chaque élève. Entretien avec le directeur et l'enseignante de la classe d'accueil : « *Non [je ne travaille pas de la même manière depuis la création de la classe d'accueil] les enfants sont différents, je dois voir à quel niveau ils sont, ressentir de quoi ils ont besoin* ». Ici aussi, la nécessité de parvenir à évaluer les besoins scolaires, mais aussi psycho-affectifs des élèves semble s'imposer et requérir toutes les compétences personnelles de l'enseignante, à défaut d'outils spécialisés. Dans les classes ordinaires, les institutrices doivent aussi adapter leurs pratiques au niveau scolaire des enfants, la nécessité de revoir leurs exigences et leurs critères d'évaluation en fonction des compétences de ces enfants, et parvenir à les intégrer tout en poursuivant le cours du programme.

### 1.3. Défis en termes d'intégration

La manière dont la scolarité des enfants du CARCR a été négociée pour aboutir au dispositif actuel, montre comment l'école se retrouve au défi d'intégrer la présence de ces enfants : le défi n'étant pas tant d'assurer l'intégration des élèves au sein de l'école, que de négocier leur intégration au sein de la zone: « *On a eu des problèmes, oui, mais on n'a pas eu des problèmes parce que les enfants étaient ici* », affirme le directeur. Lors de l'implantation du CARCR au sein du village, l'école a été ainsi amenée à prendre position concernant l'intégration de ces familles au sein de la population. L'équipe scolaire de l'époque a pris le parti d'accueillir les enfants au sein de l'établissement, de convaincre non sans difficulté les parents d'élèves d'accepter leur présence : « *Au début il fallait enseigner à ces enfants dans le Centre, parce que la population ne voulait pas avoir ces enfants dans l'école. (...) ils se sont dirigés à la Commune. Pour nous à l'école ce n'était pas un problème. C'était clair, s'il y a des enfants ici, il faut les prendre dans l'école. (...) les enfants [du CARCR] n'avaient pas de contact avec les autres. Est-ce qu'il fallait vraiment les garder loin des autres? Il y avait aussi des collègues qui étaient d'accord et qui voulaient laisser venir les enfants à l'école. On a eu une grande réunion avec la Commune qui avait encore peur de la réaction du village. (...) À ce moment il y a des parents qui étaient d'accord, qui ont perdu leur peur et qui ont soutenu le projet d'inviter les enfants ici.* Comme dans le cas de l'école 2, le débat concernant l'intégration de ces familles parmi la population a été explicite autour de la question de la scolarité des enfants du CARCR au sein de l'école. Et ici aussi ce sont les autorités communales qui ont été à la fois lieu de débat et instance de décision concernant la politique d'intégration à adopter. Cependant, l'école a été ici proactive en faveur de l'intégration des élèves au sein de ses murs, tenant bon face aux parents d'élèves qui menaçaient de retirer leurs enfants. Outre les différences de personnes qui composent les équipes scolaires des établissements observés, remarquons que l'école 7 avait pour défi initial de rassembler et de mettre en relation les populations des différents villages de l'entité: laisser des élèves résidant au CARCR isolés de ce projet « multiculturel » apparaissait comme une aberration. D'autre part, l'école occupe un monopole de la scolarité primaire au sein de la zone: les menaces de ces parents frileux n'étaient pas en mesure de mettre la survie de l'établissement en danger.

Si la population du CARCR est intégrée à celle du village, elle reste marquée par des différences fondamentales, qui influent sur les rapports entre les résidents et les villageois. Les résidents restent dépendants du CARCR, ce qui semble entraîner des rapports asymétriques entre les résidents et les villageois, et les relations entre eux ne sont pas toujours évidentes : par exemple, la tenancière du café du village refuse de les servir à crédit comme elle le fait avec ses autres clients, parce qu'elle sait qu'ils n'ont pas de ressources propres ; toute organisation (une fête, une excursion...) devra être prise en charge, ou au moins avalisée par les intervenants du CARCR. Et les facilités du séjour en Centre sont décriées par certains. Entretien avec la tenancière du café du village : « *On a l'impression qu'ils glandent ! Ils sont là, à errer dans le village ou le Centre, ils ont des bus spéciaux pour se déplacer alors que nous on doit se débrouiller ; c'est nous les cons !* ». À l'arrivée du CARCR, la population locale s'était montrée réticente : postulant la dévalorisation de la zone qui en résulterait, notamment au niveau de l'immobilier ; craignant pour le niveau scolaire des élèves, ou encore que les réfugiés viennent prendre les emplois de la région... Mais d'autre part, les personnes que nous avons interrogées nous rapportent des amitiés entre enfants, la mobilisation du village pour l'obtention du permis de séjour d'une famille, des



fêtes multiculturelles dans la salle des fêtes du café... la tenancière de cet établissement nous relate encore le déménagement d'une famille de résidents auquel le village avait prêté main-forte : les hommes leurs bras, les femmes leurs talents de décoratrices. Et elle témoigne des liens qui se maintiennent entre certaines familles.

Ces différences, liées principalement à la position de dépendance des résidents vis-à-vis du CARCR se retrouvent également en jeu au sein des relations scolaires. D'une part, les parents qui résident au CARCR n'ont pas toujours les comportements jugés adéquats vis-à-vis de la scolarité de leur enfant; et de l'autre, les intervenants semblent adopter des attitudes « irritées » vis-à-vis de ces parents en situation de séjour particulière. Propos recueillis auprès d'une institutrice maternelle: « *Par exemple, il y a des parents qui ne voulaient pas que leur enfant joue à l'école avec les autres enfants du CARCR. On leur a dit : « on vous habille, on vous nourrit, on vous loge, vous venez d'un pays en guerre et vous venez faire la guerre !? Ça ne va pas comme ça !* ». Les enseignantes nous expriment encore l'énergie qu'elles déploient pour que les parents remplissent leurs devoirs... alors qu'ils occupent une situation plus facile que les autres parents, sur certains points. Propos recueillis auprès d'une institutrice maternelle: « *On n'a pas de problème avec les enfants, ils sont gentils. Mais c'est avec les parents ! Parfois ils ne viennent pas chercher leur enfant. Alors qu'ils ont le temps ! et que ce n'est pas loin ! En plus, les enfants ont un bus le matin et le soir, alors que les autres parents doivent se débrouiller, s'organiser !* ».

L'école 7 semble donc devoir non seulement assurer le droit de ces enfants à la scolarité, mais aussi prendre position au sein du débat concernant leur accueil et leur intégration sur le territoire. Elle doit encore définir le rôle qu'elle prendra en vue de leur intégration, compte tenu notamment des perspectives d'avenir de leur situation de séjour, et fixer les objectifs pédagogiques spécifiques pour ces élèves en fonction de celles-ci. Le contexte particulier de la Communauté germanophone montre avec encore plus d'acuité, combien l'incertitude de séjour risque sinon de suspendre les apprentissages des enfants, du moins de rendre difficilement envisageable la mise en place d'un processus d'apprentissage à long terme pour ces enfants au sein de l'école. En effet, les objectifs pédagogiques semblent difficilement pouvoir dépasser l'ici et maintenant: assurer la capacité des enfants à interagir quotidiennement avec la population régionale. Les enfants sont tenus d'apprendre au plus vite l'allemand afin d'interagir avec leur environnement actuel, tout en sachant qu'ils ne resteront certainement pas et devront apprendre une autre langue d'enseignement dans quelques mois, quelques semaines...

A l'unanimité, les intervenants considèrent que l'intégration des élèves résidant au CARCR parmi les autres enfants « ne pose aucun problème » : en ce sens que les autres enfants ne s'opposent pas à leur présence au sein de l'école. « *Je vois par exemple les petits viennent chez moi le vendredi après midi faire le bricolage (...) les deux enfants arrivent, on leur fait de la place « viens ici, viens par là, et il n'y pas de problème* », décrit une enseignante des classes ordinaires. Elle souligne l'impact positif des activités récréatives collectives, comme le football, qui permettent aux enfants de se rencontrer. Cependant, les liens d'amitié ne sont pas pour autant évidents, précise cette même institutrice, étant donné la perspective du départ des enfants, et le temps d'adaptation dont ils ont besoin avant de s'ouvrir aux autres enfants. Y compris pour les enseignantes elles-mêmes, l'intégration des enfants s'avère un défi affectif à relever pour tous. L'enseignante de la classe d'accueil insiste en ce sens sur la nécessité de leur offrir un accueil adapté. Elle évoque les difficultés liées au parcours migratoire et à la

situation qui a poussé leur famille à quitter leur pays d'origine, pour expliquer la fermeture de ces enfants à leur arrivée, et le temps qui leur est nécessaire avant de s'ouvrir vers leurs nouveaux camarades: « *Oui [les enfants se font des amis à l'école] mais pas tout de suite. Les élèves qui arrivent sont fermés, on doit doucement les suivre, car ils sont parfois traumatisés. Mais doucement ça va* ». Ces traumatismes sont parfois importants chez certains enfants, au point de réellement perturber leurs comportements: « *Pour l'instant j'ai une petite fille qui vient du Cameroun. (...), Elle est dans ma classe. Elle n'est pas du tout acceptée par les autres, mais elle ne les accepte pas non plus (...), et elle n'accepte pas non plus les enfants du Centre. Elle tape. Elle cogne. (...) là-bas elle a plus vécu dans la rue qu'à l'école. (...) elle ne parvient pas à trouver la paix* ». Les enseignantes semblent donc particulièrement attentives aux moyens qui permettent de mettre en confiance les enfants, de diminuer leur sentiment d'être « perdus »: au sein d'un village, d'une école, d'une population, d'une culture et d'une langue différente ... Le fait que l'institutrice de la classe d'accueil (Madame C.) maîtrise plusieurs langues, et la manière toute maternelle avec laquelle elle gère sa classe semblent en ce sens particulièrement précieux. Une enseignante constate encore que les enfants de l'école vont moins vers ces élèves qu'au début de leur venue à l'école. Les enfants se mélangent moins, par peur de se lier d'amitié avec des élèves qui tôt au tard repartiront : « *Les enfants sont là depuis dix ans déjà à M.(...) au début les enfants étaient vraiment contents de rencontrer ces enfants-là et se liaient d'amitié avec eux. Et puis il y a eu les premiers pleurs à cause des premiers départs et... c'est de moins en moins qu'ils se lient (...) ils jouent moins entre eux. (...) maintenant, on va avoir les enfants d'en bas, ils jouent entre eux, et les nôtres jouent entre eux. De temps en temps comme ça, mais ils se lient moins d'amitié. Parce que vraiment des amitiés se sont formées et alors ils ont pleuré parce qu'ils étaient tristes qu'ils partent. (...) on a dû leur expliquer que c'est comme ça, qu'ils sont peut-être là pour un an, pour deux ou trois mois (...) qu'on ne sait pas* ». De son côté, Madame C. insiste sur la charge affective que revêt son travail: touchée par la situation de ces enfants, et notamment le besoin d'attention qu'elle perçoit chez eux, elle s'investit auprès de chacun d'eux, et souffre de la rupture lors de leur départ. « *J'aime ces enfants et c'est très difficile pour moi. C'est un travail très affectif* », dit-elle. Et le directeur renchérit: « *Comme elle doit se fixer directement sur les enfants, sur leurs problèmes, sur leurs besoins, on est directement dans les émotions. Tandis que dans une école générale ce n'est pas si émotionnel; les contacts dans la classe d'accueil sont courts et intenses* ».

## **2. Des droits bafoués? L'impact du statut de séjour sur l'opérationnalisation du droit à l'éducation**

L'enseignante de la classe d'accueil témoigne de la faiblesse des niveaux scolaires des élèves résidant au CARCR à leur arrivée dans sa classe: non seulement des enfants qui arrivent directement de l'étranger, mais aussi de ceux qui ont été scolarisés auparavant en Belgique. La déscolarisation des enfants semble donc se prolonger en Belgique, malgré le droit à l'enseignement dont bénéficient les enfants en séjour précaire sur le territoire belge. Comme bon nombre d'intervenants des autres écoles que nous avons rencontrés, ils évoquent l'image de l'enfant délaissé au fond de la classe. Entretien avec le directeur et l'enseignante de la classe d'accueil : « *Parfois il y en a qui arrivent et qui n'ont jamais été à l'école. D'autres qui ont été à l'école, par exemple à Bruxelles ou en Allemagne (...) et on sait qu'ils sont (...) restés tout le long de l'année au fond d'une classe, dans un coin. (...) il y a aussi des enfants qui sont venus d'autres*

*Centres (...) qui ne savaient rien pendant un an, et quand on demandait aux enfants, et ben ils sont restés assis au fond de la classe et ils ont dessiné beaucoup.»*

Les intervenants saluent et défendent le dispositif spécialisé de la classe d'accueil, ainsi que les connaissances linguistiques de Madame C., et y opposent la mission quasi impossible de prendre en charge un de ces enfants pour des enseignants dans des classes ordinaires: « *Mais il faut dire que nous on a l'énorme chance d'avoir Madame C. (...) Comment voulez-vous en tant qu'institutrice quand vous avez trente ou vingt-cinq enfants, comment voulez-vous vous occuper spécialement du petit là-bas?! C'est impossible quand on ne connaît pas la langue, quand on a les autres* ».

Le directeur et les enseignantes ignorent la plupart du temps les précédents comme la suite du parcours de ces élèves. Il arrive cependant que le directeur soit contacté par un de ses collègues en difficulté concernant l'intégration d'un de ces élèves qu'il accueille à son tour au sein de son établissement. Il semble que ce soit la faiblesse des niveaux scolaires qui rende difficile l'orientation et l'intégration des élèves au sein des classes ordinaires de ces écoles: « *Ils doivent directement les mettre dans les classes régulières, et ça cause des problèmes: est-ce qu'on peut mettre un enfant de dix ans qui ne sait pas lire avec ceux qui ont six ans qui apprennent à écrire? C'est un problème* ».

La récurrence de ces témoignages, ainsi que les cas d'élèves âgés (10, 12 ans voire plus) et vraisemblablement jamais scolarisés que nous relatent les enseignants rencontrés dans les différentes écoles, signent la réalité du phénomène de déscolarisation de ces enfants, y compris lorsqu'ils sont intégrés dans des établissements scolaires belges. Mais pour les intervenants que nous avons rencontrés, le seul « problème » concernant la scolarité des enfants en séjour précaire qui sont accueillis au sein de l'école 7, réside dans leur départ certain vers une autre communauté linguistique: « *C'est dommage que les enfants apprennent très bien l'allemand et qu'après ils doivent partir. Mais sinon pas d'autre problème* ». Au contraire, les enseignants louent la motivation dont font preuve ces élèves, et la rapidité de leurs progrès: « *Non, je crois que là, ils se donnent à fond. Comme tous les enfants, ils veulent apprendre, ils veulent lire, ils veulent écrire... (...) là, je crois que chez les plus grands, ils parlent déjà: « papa et maman ils ne savent pas lire, mais c'est bien si moi je sais lire ou si moi je sais calculer » c'est important. À ce moment-là, les enfants se rendent compte de ça* ». Les enseignants semblent démunis face à la certitude de ces départs, qui non seulement relativisent le sens de l'apprentissage de la langue d'enseignement et la portée de leur passage à l'école au sein de leur cursus scolaire, mais obligent encore des relations d'emblée à court terme entre les enfants.

Les conséquences négatives des déménagements des familles entre Communautés sur les parcours scolaires des enfants, apparaissent très clairement dans le cas de la Communauté germanophone: quelque soit leur statut de séjour, peu de familles resteront en pays germanophone; les enfants devront apprendre une nouvelle langue, sûrement redoubler l'année de cet apprentissage, sans par ailleurs bénéficier d'une structure type classe passerelle puisqu'ils ne sont plus considérés comme primo-arrivants. Les enseignants insistent encore sur les conséquences négatives de ce nomadisme prolongé, non seulement sur le parcours scolaire des enfants, mais encore au niveau de leur intégration psychoaffective: voués au départ, les enfants hésiteraient à tisser des liens, à chercher à

s'intégrer: *«Créer des liens est très important, ne serait-ce que pour eux et pour la langue, pour la culture et tout. Ne pas rester entre eux, quoi. (...) le fait de changer tout le temps d'école (...): je ne sais pas créer de liens profonds. Je ne sais pas m'enraciner quelque part, ne serait-ce qu'un tout petit peu, par ce que je sais qu'on va me prendre, qu'on va aller là, et puis qu'on va me prendre... les enfants savent instinctivement (...) que ça ne sert à rien de créer des liens profonds ».*

### 3. Politiques d'établissement

#### 3.1. Les dispositifs organisationnels spécifiques

*La classe d'accueil.* L'intégration des élèves résidant au CARCR au sein des murs de l'école a été revendiquée par l'équipe. Et l'organisation à part d'une classe spécialisée pour eux est également saluée par tous les intervenants que nous avons rencontrés. De l'avis de tous, ces enfants doivent être en contact avec les autres élèves, tout en bénéficiant d'un cadre et d'un enseignement adaptés, avant de rejoindre totalement l'enseignement ordinaire: un groupe restreint, un local à part, une enseignante spécialisée et sensibilisée à leurs besoins spécifiques, qui leur permet de se mettre en confiance, d'apprendre la langue d'enseignement et de rattraper leur retard scolaire. Entretien avec les directeurs et l'enseignante de la classe d'accueil: *« Depuis ce moment [l'organisation de la classe pour les élèves non plus au CARCR mais au sein de l'école], les enfants pouvaient participer à quelques cours avec les autres enfants, mais en général les enfants restent dans leur classe d'accueil parce que, et ça, c'est le grand atout, ils peuvent rester dans la classe d'accueil et qu'ils ne vont pas directement dans les classes ordinaires. Parce que dans les classes ordinaires ils ne sont pas capables de comprendre ni l'allemand, ni le français. Normalement ils restent dans la classe d'accueil et ça marche bien ».* Les enfants du CARCR sont donc directement orientés au sein de la classe d'accueil, et se joignent dès que possible aux activités des classes ordinaires: *« on ne veut pas garder les enfants dans la classe d'accueil, s'il y a moyen ils peuvent participer par exemple au cours d'écriture... ».* Comme ils rentrent au CARCR pour y déjeuner tous les midis, ils ne prennent pas leur pique-nique avec les autres élèves ; sinon ils partagent les mêmes espaces récréatifs. Dès leur arrivée, les enfants résidant au CARC sont donc mis en contact avec les autres élèves lors de certaines activités, à raison de deux jours par semaine en moyenne: les séances de bricolage, les leçons de musique, les sorties extra scolaires, voire certaines leçons plus scolaires, en fonction de leur maîtrise de la langue. La disposition des locaux oblige aussi les enfants à circuler dans les classes, à sortir du local de la classe d'accueil. Une enseignante nous explique les avantages de cette intégration en douceur, qui permet aux enfants de progressivement se mettre en confiance: *«Je vois par exemple comme la petite K. qui est venue bricoler la semaine dernière (...) pour la première fois. (...) Je regarde souvent pour voir si elle n'est pas perdue. Mais il y a toujours un enfant ou l'autre qui vient près d'elle (...) qui va regarder si c'est bien, ou alors elle vient me demander. Alors à ce moment-là je vois déjà qu'elle n'a pas peur de moi, c'est déjà bien.(...) je crois que ça se fait tout doucement par le fait que moi je vais souvent dans la classe de Madame C., ou elle vient ici, ou elle envoie les enfants m'apporter quelque chose(...) le fait pour l'enfant de venir de là-bas derrière [la classe d'accueil], il doit passer une classe, deux classes (...) il voit qu'il n'y a rien qui se passe, que c'est bien. Moi je trouve que ça facilite: comme ça il voit déjà les autres (...) enfants. (...) quand je ne sais pas ce qui est derrière [la porte], je peux avoir peur, mais quand je vois j'ai moins peur ».* Ces élèves intègrent une classe ordinaire, normalement celle qui correspond à leur âge, dès qu'ils maîtrisent suffisamment l'allemand écrit et parlé, parfois avant si les parents le demandent.

En pratique, rares sont les enfants qui intègrent les classes ordinaires: la courte durée de leur passage (quelques mois) ne leur permettant pas d'acquérir la maîtrise de la langue nécessaire pour permettre cette intégration.

**Contact avec les parents.** Les parents résidant au CARCR viennent en personne inscrire leur enfant, accompagnés de la référente scolaire du Centre. Par la suite, ils rencontreront l'enseignante de la classe d'accueil (Madame C.) le midi ou après quatre heures en venant chercher leur enfant à l'école, ou à l'occasion de réunions de parents ponctuelles, avec ou sans l'accompagnement d'un interprète ou d'un intervenant du CARCR. Les familles d'origine slave sont directement en contact avec Madame C., et souvent se tissent entre eux des liens chaleureux, qui se poursuivent parfois même après leur départ du CARCR. Pour les autres, les contacts s'effectueront souvent par l'intermédiaire de la référente scolaire du CARCR. Comme dans le cas de l'école 2, les intervenants du CARCR au sein duquel séjournent les familles sans titre de séjour légal prennent en charge la plupart des aspects de la scolarité des enfants (réservation des repas, paiement des activités et des fournitures scolaires...) et sont souvent amenés à médiatiser la relation entre les parents et les enseignants. Cependant, la proximité du CARCR, ainsi que le partage d'une langue commune avec les intervenantes concernées, semble permettre des contacts plus directs, et favoriser la responsabilisation des parents concernant la scolarité de leurs enfants, malgré la prise en charge du CARCR et la dépendance que cela entraîne.

**Intégration du CARCR.** En outre, nous avons déjà mentionné la fréquence et la nature des contacts entre les résidents et la population locale. Il n'est pas rare que des élèves du village viennent jouer au CARCR, que des résidents organisent leur fête d'adieu au café du village, même si ces contacts ne sont pas toujours roses. A l'initiative des intervenants du CARCR comme à celle des enseignants, différentes occasions permettent aux enfants de rencontrer et de partager des activités avec les résidents du CARCR: il a notamment été question d'organiser un potager collectif dans les jardins du CARCR, qui aurait fourni des ingrédients aux repas chauds de l'école, par exemple.

### **3.2. Objectifs pédagogiques et innovations pédagogiques spécifiques**

**Ouverture culturelle, rencontre et intégration effective en tant que résidant au CARCR.** Particulièrement unanime sur ce point lors de l'arrivée du CARCR, l'équipe scolaire plaide en faveur de la richesse d'ouverture multiculturelle pour tous les enfants que la venue de ces familles permet. Au sein de la classe d'accueil, dans les classes ordinaires, lors de manifestations réunissant toute l'école, les enseignants sont à l'initiative d'activités au cours desquelles les enfants du CARCR ont l'occasion de présenter leur culture, et de partager avec les autres ses spécificités. « *Chez les petits, on va encore bien chercher la carte ou le globe et regarder où sont les pays d'où ils viennent. (...) on a une fois par mois une fête tous ensemble (...) où chaque classe prépare quelque chose et le présente aux autres. Là par exemple, les enfants de Madame C. se présentent souvent: de quel pays ils viennent, etc. Et alors, cinquième sixième, on voulait voir comment c'est Noël dans ces pays-là. (...)* ». Certains intervenants insistent sur l'importance de permettre des échanges réguliers entre le CARCR et l'école, et plus largement entre les résidents et les villageois. Ils soulignent l'impact positif des rencontres qui permettent aux enfants d'être en contact avec les résidents, d'abandonner leurs préjugés en découvrant leur

cadre de vie, en les intégrant dans leur environnement social: « Je crois que c'est important qu'il y ait des contacts réguliers avec le Centre. (...) pour les deux [les enfants du Centre et les enfants du village]. Il y a des enfants qui je sais vont régulièrement jouer là-bas. Mais il y a d'autres enfants qui n'y vont jamais (...) qui ne savent même pas à quoi ça ressemble. Et alors je trouve ça très important qu'on ait des contacts comme ça, qu'on puisse aller là-bas aussi pour qu'ils voient tout simplement que ces gens-là vivent normalement (...) et même de remarquer que c'est différent de chez nous. Eux ils ont été élevés à partager entre cent personnes ». Ces enseignantes insistent sur les différentes activités réalisées en ce sens, notamment à l'initiative du CARCR: « Par exemple aussi,(...) ce qu'ils ont toujours fait au CARCR, une fois par an (...) ils nous payaient le théâtre et ils nous invitaient en bas ». Mais elles remarquent aussi la difficulté de maintenir de telles activités dans le temps. En effet, cela dépend non seulement des moyens disponibles, mais aussi, et surtout, de l'importance accordée à ces rencontres. Or, suivant les directions successives du CARCR, et les valeurs soutenues par les intervenants, la cohésion au sein de l'équipe scolaire... les échanges seront plus ou moins soutenus, les initiatives plus ou moins dynamiques. Entretien avec l'institutrice des petits : «[en parlant de la pièce de théâtre annuelle] Maintenant, depuis plus de deux ans, on ne l'a plus fait non plus, je ne sais pas pourquoi. Mais je pense qu'il y a eu sûrement des changements de directeurs et tout ça, mais ça va revenir, je suppose ». Il semble que des activités permettant aux enfants de présenter et de partager aux autres enfants leur réalité de vie, d'intégrer leur culture d'origine et leur quotidien de migrants à leur expérience scolaire, permettent une présence plus cohérente pour ces enfants et leur famille. Sans nier leur condition et toutes les incertitudes liées à la fragilité de leur statut de séjour, les enfants et leur famille sont reconnus et découverts pour ce qu'ils sont, et participent effectivement, fut-ce en CARCR, à la dynamique sociale du village.

**Flexibilité et passion des enseignantes pour gérer l'hétérogénéité des profils d'élèves qu'elles accueillent.** Comme dans les autres écoles que nous avons observées, les enseignantes nous ont expliqué la nécessité de différencier les exercices et d'adapter leurs critères d'évaluation en fonction des compétences de chaque enfant. L'enseignante de la classe d'accueil organise ses leçons autour de thèmes de la vie courante, et différencie les exercices pour chaque élève, en fonction de ses capacités et de ses besoins. L'âge semble être un premier repère pour déterminer le niveau supposé et/ou à atteindre pour chaque enfant. Entretien avec le directeur et l'enseignante de la classe d'accueil : « Par exemple, nous parlons du thème « Maison ». Pour l'élève de dix ans, je donne quelque chose à son niveau, aux autres élèves qui ont 7 ans, j'adapte ce que je donne à leur niveau, on parle donc du même thème, mais je différencie en prenant compte du niveau de chaque enfant ». Les enseignantes des classes ordinaires différencient également leurs exercices en fonction du niveau de compétence des enfants résidant au CARCR qu'elles accueillent, et font parfois appel aux autres enfants pour les aider: « Pour P. Par exemple (...) c'est sûr que j'ai adapté le programme à son niveau. (...) on différencie: quand je fais un exercice (...) j'appelle P. près de moi (...) et je l'aide comme ça. Ou je demande à un autre enfant de l'aider aussi ». Cette enseignante revoit également ses exigences et adapte ses critères d'évaluation en fonction du niveau de l'élève lors de son arrivée dans sa classe: « Elle ne doit pas faire tout ce que les autres font, c'est normal. Si j'ai « ça » de vocabulaire [à leur faire étudier], je ne vais pas lui donner « ça » (...). Le premier bulletin, on l'a évalué très peu quoi. (...)Calcul, là je savais lui donner des points, parce qu'elle savait déjà avancer beaucoup avec les autres. (...) Bon, les évaluations que je lui donne, c'est d'après elle. Elle a quand même fort évolué depuis son arrivée. (...) Mais ce n'est pas comparable avec un autre enfant ».

**Apprentissage du kit de débrouille.** « Le grand objectif est (...) d'apprendre à se débrouiller en général, et en ce qui concerne l'école, l'objectif est apprendre assez d'allemand pour arriver à travailler avec les autres enfants. On ne veut pas garder les enfants dans la classe d'accueil », annonce le directeur. L'enseignement au sein de la classe d'accueil vise en premier lieu l'acquisition de la langue allemande « de base ». C'est-à-dire que, comme les enseignantes spécialisées que nous avons rencontrées dans les autres écoles, l'enseignante construit ses leçons à partir des sujets des domaines de la vie courante des enfants: d'une part, pour motiver les élèves qui perçoivent alors directement l'intérêt des enseignements; et d'autre part afin de leur enseigner ce dont ils ont besoin dans l'immédiat, pour se débrouiller dans leur vie de tous les jours. Entretien avec le directeur et l'enseignante de la classe d'accueil : « Je travaille par thème : la maison, manger, le sport... les activités dont ils ont besoin pour la vie (...) ». Le premier objectif pédagogique concernerait donc l'acquisition d'une « débrouille » linguistique: l'acquisition des rudiments de la langue allemande, la capacité des enfants de communiquer et d'interagir quotidiennement au sein de la région, de participer à la vie scolaire et d'intégrer éventuellement l'enseignement dans les classes ordinaires. Cette « débrouille », qui rappelle les « kits de survie » évoqués par les enseignantes des autres écoles, semble à la fois un objectif pédagogique de premier ordre, préalable aux apprentissages suivants, et une fin en soi, compte tenu des perspectives d'avenir des enfants. Le directeur précise en ces termes: « Lorsqu'on a un thème, c'est plus simple pour parler et écrire, c'est toujours une référence à la vie réelle. Dans les classes ordinaires, on ne voit pas toujours le lien entre le cours et la réalité. Mais comme les enfants ne restent que quelques mois ici... avec ça ils peuvent vivre ici, c'est la grammaire appliquée. Qu'ils puissent se débrouiller à vivre ici dans la région. ».

Comme pour les autres enseignantes spécialisées que nous avons rencontrées en Communauté française, une certaine urgence semble caractériser les objectifs pédagogiques de Madame C. pour ces élèves: plus que dans les autres classes, il faut que les enfants accrochent, soient motivés à apprendre non seulement la langue, mais encore qu'ils rattrapent le niveau scolaire requis, et l'on salue la rapidité de leurs progrès. Cette urgence se concrétise notamment par une méthode d'apprentissage de la langue par immersion : « C'est la philosophie de la titulaire de la classe d'accueil. Elle parle avec eux des thèmes de la vie réelle. Elle parle avec eux, il n'y a pas de calcul, d'orthographe. Ça ne sert à rien de traduire les mots, il faut directement apprendre une langue ». Les enseignantes des classes ordinaires témoignent de leur acharnement à enseigner un maximum à ces enfants, en vue de leur intégration et du rattrapage de leur retard scolaire: « C'est ça mon défi: essayer avec cet enfant-là de le mettre au même niveau (...) de la classe. (...) je ne me dis même pas « il va partir », parce que si je me le dis, c'est pas bon. Moi je me dis toujours tu fais avec lui ce que tu peux, tant que tu peux, tant qu'il est là. Si il reste tant mieux, si il part tant pis, mais au moins quand il partira je pourrai me dire « tu as fait vraiment avec lui ce que tu devais faire ».

**Intégration et prise en charge psychoaffective.** L'enseignante de la classe passerelle est russophone, elle-même immigrée polonaise. Avant ce poste-ci, elle avait déjà enseigné l'allemand en langue étrangère. Comme la plupart des familles qui sont envoyées au CACR sont d'origine slave, elle peut communiquer avec les enfants et leurs parents sinon dans leur langue maternelle, au moyen d'une langue proche et commune. Si elle donne ses leçons en allemand afin de réaliser l'immersion linguistique souhaitée, l'enseignante elle-même nous explique combien la connaissance d'une langue commune permet de mieux comprendre les besoins des enfants, facilite leur accueil et leur intégration avec les autres enfants, et accélère

leurs apprentissages: *«Je parle toujours en allemand dans la classe, mais connaître les langues slaves est une petite aide pour mieux aider les enfants. C'est plus simple pour les enfants d'avoir quelqu'un qui parle leur langue maternelle, et comme ça on parle aussi d'autre chose que de l'école, et on apprend à connaître les enfants. Et c'est plus simple alors pour les enfants d'apprendre quelque chose, et c'est plus simple pour l'institutrice de comprendre les enfants.(...) En général les cours se donnent en allemand, mais pour accélérer parfois la chose, c'est très intéressant de s'entretenir dans la langue maternelle des enfants »*. Tant les parents, les intervenants du CARCR que les autres enseignants de l'école, insistent sur l'impact extrêmement positif de cette compétence de l'enseignante: les familles et les élèves se sentent accueillis et compris, et les intervenantes peuvent à leur tour les comprendre, grâce à Madame C. Lors de nos visites au CARCR, tous les parents louaient Madame C., en parlaient de manière extrêmement chaleureuse. En l'observant s'entretenir avec ces familles, nous avons été frappées par le caractère égalitaire de leurs rapports, l'aisance des parents, leur intérêt aussi. Entretien avec le directeur et l'enseignante de la classe d'accueil: *«Si on a la possibilité de parler ces langues, on peut communiquer avec les parents, comprendre mieux les problèmes des enfants (...) les enfants se sentent tout de suite comme à la maison chez moi, pour eux je suis la maman, je suis l'institutrice et je suis un ami, tout ça »*. À la question de la formation spécifique dont elle dispose, Madame C. nous explique que, au-delà du partage de langues communes, son histoire personnelle d'immigrée polonaise ainsi que sa longue expérience avec ces élèves lui permettent une grande capacité d'empathie avec les enfants et leurs familles, qui fonde toute sa compétence: *« Je suis polonaise, et j'ai donc déjà vécu comment ça se passe quand on arrive ici: et on ne parle pas l'allemand, et on est étrangère... et comme ça je sais plus que les autres comment travailler et accueillir ces enfants. Dans ce travail on doit se faire de l'expérience: après toutes ces années, je reconnais tout de suite les problèmes des enfants »*.

Les mots de cette institutrice résument bien les témoignages de toutes les enseignantes des classes spécialisées que nous avons rencontrées: elles fondent la légitimité de leur expertise, mais rarement avec autant de similarité de situation, sur des aspects de leur expérience personnelle, et/ou leur expérience accumulée sur le tas, sans avoir bénéficié de formation spécialisée, ni de directives spécifiques. En outre, rappelons comment elles définissent l'indétermination de leur situation professionnelle en miroir de la situation de séjour de leurs élèves. Ces enseignantes apparaissent irremplaçables, et souvent seules confrontées à tous les défis de l'accueil de ces enfants en séjour précaire. Si l'indétermination de leur fonction permet leur indépendance pédagogique, et stimule certainement la créativité dont elles font preuve, c'est grâce à l'engagement personnel et sincère que nous avons observé chez chacune d'elles. Certaines ont insisté sur leur dénuement, leur manque d'appui extérieur, et la charge affective que comporte leur travail. D'autre part, sans nier les bienfaits de la sincérité de leur engagement auprès de ces élèves, on pourrait s'interroger sur les dérives possibles de cette affectivité sur l'arbitraire des décisions qu'elles prennent, les attitudes qu'elles adoptent, tant pour elles-mêmes que pour les enfants.

### **3.3. Effets du quasi-marché sur ces dispositifs**

L'école que nous avons rencontrée couvre à elle seule les besoins d'une population sur un territoire de 10 km de diamètre. Il semble que la position monopolistique de l'école permette aux intervenants une certaine indépendance vis-à-vis de l'opinion des parents d'élèves en



général: même lorsque des parents d'élèves ont menacé de retirer leurs enfants, si les enfants du CARCR intégraient les bâtiments de l'école, l'équipe n'a pas changé sa position en faveur de leur accueil. En effet, si actuellement la présence des enfants au sein de l'école ne semble plus poser de problèmes, certains parents d'élèves ont au début essayé de faire pression pour que la classe d'accueil retourne au CARCR, sans résultat. Entretien avec le directeur et l'enseignante de la classe d'accueil : *« Au début des parents ont quand même essayé de dire à leurs enfants « ne t'assied pas à côté de lui, par exemple. (...) il y a des parents qui nous ont menacés de changer leur enfant d'école. Mais bon, on leur a dit « faites-le, tant pis ». Finalement, personne n'a changé, c'était une menace ».*

Encore moins que les parents des autres élèves, les résidents du CARCR n'ont vraiment le loisir de choisir l'établissement scolaire de leur enfant: *« Mais je ne pense pas [qu'ils ont le droit de choisir l'école de leur enfant], car ils habitent ici, et ici il y a une classe d'accueil. Il y a une autre école où ils pourraient envoyer leur enfant, mais c'est à 8 km d'ici, et comme il n'y a pas de bus... Et le problème des parents n'est pas l'école de leur enfant ».* Et peut-être d'autant plus que ces parents ont d'autres préoccupations plus urgentes/importantes que la scolarité de leurs enfants, l'école semble occuper une position de décideur concernant la scolarité des enfants sans titre de séjour légal. Nous avons déjà pu observer dans le cas de l'école 2 l'influence du séjour en Centre d'accueil, qui plus est dans un contexte rural où la mobilité est réduite, qui renforce encore la situation de dépendance des parents concernant la scolarité de leur enfant. Cependant, si le directeur insiste en ce sens sur l'obligation pour les parents de se conformer aux règles de son établissement, il n'hésite pas à répondre à leur demande, dans la mesure du possible: notamment lorsque certains demandent à ce que leur enfant puisse intégrer directement une classe régulière.

Comme on l'a vu, l'isolement de l'école semble avoir une forte influence sur le flux des élèves au sein de l'établissement, et la durée de leur scolarité au sein de l'établissement: non seulement l'école se situe dans un milieu rural particulièrement reculé, mais aussi, et surtout en Communauté germanophone: c'est-à-dire loin des centres d'immigration en Belgique, et en position minoritaire sur le plan linguistique. Entretien avec le directeur et l'enseignante de la classe d'accueil : *« Lorsqu'il faut quitter le Centre, ils vont en Wallonie, mais là ils n'ont pas de chance de parler allemand. Les parents sont intéressés à aller ailleurs, ici ce sont des villages, il n'y a rien. Ils veulent être là où vivent leurs amis aussi, et ça, ce sont les villes. S'ils pouvaient rester ici dans notre région, l'école serait un tremplin pour vivre ici, en ce qui concerne la langue allemande ».*

Le directeur regrette l'improbabilité que les enfants poursuivent leur scolarité au sein de l'école, et l'inutilité de leur apprentissage linguistique pour leur intégration future: quelle que soit la solution de séjour, ils partiront en Wallonie ou en Flandre, s'ils restent en Belgique; ou dans un autre pays; dans tous les cas, ils ne resteront probablement pas en pays germanophone. L'assurance de ces départs et la portée relative de leur apprentissage linguistique, détermine des objectifs pédagogiques différents pour ces enfants, et impose des relations vouées à court terme entre ces enfants et leurs institutrices ou leurs camarades: *« Nous faisons cette différence, si l'élève reste ici, car il vit ici avec sa famille, on le met dans une classe normale. On pourrait le mettre dans la classe d'accueil, mais on ne le fait pas. Ce n'est pas comme dans les autres écoles où la classe d'accueil est ouverte pour tous les enfants qui ne parlent pas la langue. On est directement dans les émotions, tandis que dans une école en général ce n'est pas si émotionnel. Les contacts dans la classe d'accueil sont courts et intenses ».*

#### 4. Position et rôle de l'école concernant l'accueil de cette population

*Droit à la scolarité, signifie aussi droit à la rencontre, même provisoirement. Une école tremplin pour l'intégration sociale, culturelle et scolaire des enfants?* Outre leur offrir l'enseignement auquel ils ont droit, nous avons vu que l'école 7 avait pris pour mission de permettre la rencontre entre les élèves belges et étrangers, en les réunissant. Cette école, nous l'avons dit, était justement née de la volonté des autorités de rassembler les populations des villages de l'entité et de permettre l'interconnaissance entre ces élèves autrefois séparés. Entretien avec le directeur et l'enseignante de la classe d'accueil : « *Ce qu'on voulait faire, c'est provoquer. À mon avis on ne voulait pas seulement rassembler tous les enfants des alentours ici, on voulait aussi donner la possibilité de s'entretenir, c'est-à-dire pour vivre dans une telle école, il faut vraiment parler avec les autres* ». Jusque dans son architecture, les concepteurs de l'école avaient choisi de lui donner un rôle sinon fédérateur, du moins de lieu de rencontre et de dialogue. Le confinement des élèves du Centre avait alors semblé d'autant plus aberrant. Toujours est-il que l'équipe scolaire semble avoir joué un rôle majeur en faveur de l'intégration des enfants résidant au CARCR et de leurs familles, pour susciter l'accueil et l'acceptation, voire même l'intérêt des villageois à leur rencontre: « *Les gens avaient peur. (...) c'était l'inconnu. Alors, les gens croyaient qu'on allait prendre leur place [de travail]. (...) qu'il y aurait des vols. (...). On a eu une réunion au village. Et je crois que quand les gens du village ont remarqué que l'école faisait un bloc, était vraiment d'accord et trouvait ça [la venue des enfants résidant au CARCR] bien: parce qu'on avait dit aussi qu'au point de vue multiculturel (...) c'était une richesse pour nous d'accueillir ces gens-là, etc. Et pour nos enfants aussi d'ailleurs. Je crois que les gens ont remarqué (...) et ça a été très positif en tout cas* ». Comme d'autres intervenants en Communauté française, cette institutrice insiste sur l'importance de la cohésion au sein de l'équipe. Dans ce cas précis, si l'école est parvenue à tenir un tel rôle d'agent d'intégration, c'est grâce à ce « bloc » que l'équipe scolaire a formé, cet accord qui les réunissait. Or une telle harmonie n'est pas toujours évidente à atteindre. Non seulement le directeur, mais aussi certaines enseignantes, expriment les effets néfastes d'un manque de cohésion de l'équipe en vue d'un projet d'école, surtout en termes de coordination et d'échange entre les enseignants, notamment concernant la scolarisation des enfants sans titre de séjour fixe. Ces témoignages rejoignent celui des directeurs des écoles 1 et 3 en Communauté française: sans volonté commune, sans projet commun, sans accord de fond, les enseignants travaillent davantage chacun dans leur classe, le dynamisme et la créativité d'ensemble diminuent, ce qui ne favorise pas l'intégration de ces enfants parmi les autres élèves et leur participation aux activités scolaires.

L'école est aussi le lieu d'apprentissage de la langue d'enseignement. Le directeur souligne combien cet apprentissage devrait offrir les outils nécessaires à l'intégration durable de ces enfants, la construction d'un futur, au sein de la zone, dans l'éventualité d'un établissement possible pour leurs familles. Dans son contexte, il considère que l'école ne peut jouer ce rôle de tremplin, puisque, sauf exception, les familles ne resteront pas en Communauté germanophone. Entretien avec le directeur et l'enseignante de la classe d'accueil : « *Ça reste toujours un défi pour nous. C'est-à-dire qu'on fait déjà une bonne réaction sur leur situation, donc qu'ils doivent rester au Centre sans contact avec le village. Ce qui est resté la même chose c'est la durée courte [de séjour] de ces enfants. Ce n'est pas à moi de régler un problème qui se pose pour probablement toutes les instances qui s'occupent de ces enfants. (...) ce qu'on fait reste un morceau de solution* ». La classe d'accueil permet aux enfants de rattraper leur retard scolaire éventuel, de

telle manière qu'ils soient aptes à poursuivre leur scolarité dans une classe ordinaire. Cependant, si ces rattrapages semblent réalisés, nous avons déjà mentionné combien la minorité linguistique de la langue allemande et les déménagements des familles vers les autres Communautés belges empêchent l'école 7 d'offrir aux élèves un bagage linguistique leur permettant de poursuivre un cursus ordinaire en Belgique. Entretien avec l'institutrice des petits : « *Je crois qu'ils ont quand même la chance de rattraper [leur retard scolaire] (...). Et ça, c'est bien parce que, s'il n'y avait pas la barrière de la langue, ils peuvent être intégrés dans n'importe quelle école, dans n'importe quelle classe, il n'y a plus de problème alors* ». Les rares enfants qui sont restés dans la région après leur passage à l'école 7, semblent n'avoir aucun problème au niveau de leur scolarité: « *Elle est arrivée en sixième année ici, elle n'a pas eu de problème (...) elle termine ses humanités (...) elle était une des meilleures élèves de sa classe, même! (...) j'ai des enfants aussi qui sont fainéants et d'autres qui ne le sont pas, ça, il n'y a rien à dire. Mais bon, on peut voir cet exemple-là, cet enfant-là a eu la même chance. (...) il y a aussi une qui est venue chez moi une demi-année, puis les parents ont trouvé un appartement à B., c'est le village un peu plus loi. Ils sont à l'école à B., il n'y a pas de problème: (...) ils avaient commencé chez Madame C., ils ont continué à B. Dans une classe normale après ici et il n'y a pas de problème, ils suivent (...) ils sont bien intégrés, ils sont comme les autres enfants* ». Dans les écoles des autres Communautés, cet impact de l'incertitude de séjour sur le sens des apprentissages a été également observé, mais le contexte spécifique de la Communauté germanophone au sein du pays semble renforcer, nous l'avons vu, la difficulté pour les enseignants de définir leur rôle concernant l'intégration (du moins linguistique) de ces enfants, et les empêche de donner aux élèves les outils linguistiques vraiment nécessaires pour leur vie future: peut-être encore davantage que les autres, l'école 7 en est réduite à devoir se contenter d'un rôle d'agent d'intégration au présent, en sachant pertinemment le caractère provisoire de la présence de ces enfants.

La proximité que l'enseignante de la classe d'accueil et la référente scolaire du CARCR entretiennent avec les familles semble par ailleurs permettre une réelle rencontre entre les familles, les institutions, et la population, et des rapports plus égaux. Davantage que dans le contexte de l'étude de cas 2, et bien que cela ne se soit pas fait sans difficulté, les résidents du CARCR semblent être en contact avec la population locale, et le CARCR s'intègre dans la dynamique villageoise. Il nous a semblé que les familles, accueillies et comprises, pouvaient investir leur passage et les relations qu'elles nouaient, même sans envisager de s'établir dans la région.

***Droit à la scolarité signifie droit d'être des enfants normaux.*** L'école est aussi le lieu où les enfants sans titre de séjour légal sont reconnus et « *traités comme les autres: ce sont des enfants et ils ont les mêmes droits que les autres* ». Comme nous l'avons également observé dans les autres écoles, le droit à la scolarité entraîne à sa suite les droits fondamentaux des enfants, et les place à égalité à côté de leurs camarades. L'école est peut-être le seul endroit où le manque de statut de séjour légal n'empêche pas les enfants et leur famille d'être reconnus égaux aux autres devant la règle. Cependant, ce droit s'accompagne d'obligations: non seulement la régularité de l'enfant, mais encore de se conformer aux règles scolaires, et plus largement à la culture locale. Si le droit à la scolarité est reconnu pour ces enfants, il est parfois considéré, nous semble-t-il, comme une « *faveur* » accordée (aux parents) dont il s'agit de se montrer digne. Et ce, d'autant plus que l'école est la seule opportunité de scolarité pour les enfants au sein de la région. Entretien avec le directeur et l'enseignante de la classe d'accueil : « *Mais on attend aussi de ces enfants et leurs parents qu'ils acceptent les traditions de notre école. C'est-à-dire*

(...) parfois, il y a des gens avec qui on a l'impression qu'ils veulent imposer leur façon de penser par exemple concernant la religion, ou qu'ils n'acceptent pas que la titulaire de la classe d'accueil est une femme ». Mais le droit à l'enseignement signifie surtout le droit à une enfance « normale ». Il semble que l'école prend alors le rôle d'offrir à ces enfants ce à quoi ils n'ont pas droit par ailleurs: une reconnaissance, un accueil, une place, des amis, de l'attention, un souci pour leur avenir. Cette position entraîne une prise en charge très investie de la part de l'enseignante spécialisée, mais aussi un rapport ambigu vis-à-vis des parents, jugés souvent démissionnaires vis-à-vis de la scolarité de leur enfant, ou incapables de pouvoir offrir une telle prise en charge à leur enfant: «Ils ont besoin de sécurité, d'amitié. Ils sont heureux de venir à l'école. Ce qu'ils ont vécu on ne sait pas toujours, parfois ils en parlent, mais en général ils trouvent ici un lieu où ils trouvent quelqu'un qui veut s'occuper d'eux. Tandis que leurs parents n'en ont pas toujours la possibilité et ont des problèmes à eux, et ce n'est pas en premier lieu l'école de leur enfant. (...) ici, on essaie de leur faire vivre une situation normale ». Les mots que Madame C. emploie pour décrire la mission de l'école en ce sens rejoignent les métaphores de « *havre de paix* », ou de « *cadre de sécurité* » que les enseignantes spécialisées des autres écoles évoquaient. Et elle rejoint également ses collègues concernant les attitudes démissionnaires de ces parents. En effet, comme nous l'avons également observé dans les autres établissements, peut-être plus encore ici, la limite du rôle de l'école est difficile à placer, et la position des intervenants vis-à-vis des parents d'élève n'est pas sans ambiguïté. La situation des parents, leurs origines étrangères, l'incertitude de leur intégration future, leur désinvestissement ou au contraire leur surinvestissement de la scolarité de leur enfant, et les demandes multiples que cela entraîne, place les enseignants dans une position délicate vis-à-vis des parents concernant l'éducation des enfants: l'école est le lieu où les enfants ont l'occasion de vivre une enfance « normale », où les intervenants se doivent de répondre aux besoins des enfants, de pallier aux conséquences néfastes sinon traumatisantes de leur parcours migratoire, et de l'indisponibilité des parents. La référente scolaire du CARCR témoigne ici aussi de l'appui précieux du CPMS concernant la prise en charge psychoaffective des enfants: lorsqu'il est effectivement présent, ce qui n'est pas le cas dans toutes les écoles avec lesquelles elle travaille.

***Une classe et une enseignante juste comme pour eux; un cocon pour qu'ils puissent s'ouvrir.***  
À l'instar de la fragilité de leur statut, ces enfants semblent insécurisés, en transit, marqués par leurs expériences passées et voués à de nouvelles aventures, perdus au sein d'une institution nouvelle, d'une culture nouvelle dont ils ne maîtrisent même pas la langue. La classe d'accueil, comme les classes passerelles que nous avons visitées, est alors le lieu où ils peuvent se rassurer, se réchauffer auprès de l'attention particulière que leur offre leur institutrice, « déposer leurs valises », « être en confiance ». Entretien avec le directeur et l'enseignante de la classe d'accueil: « *Les enfants se sentent tout de suite comme à la maison chez moi. Pour eux je suis la maman, je suis l'institutrice et je suis un ami, tout ça* ». Au-delà de l'impact sur l'équilibre psychoaffectif des enfants, il semble que cette attention particulière permette l'accrochage scolaire des enfants: non seulement pour pouvoir adapter les leçons aux besoins spécifiques de chaque enfant, mais aussi pour les motiver dans leurs apprentissages, malgré toutes les conséquences négatives du morcellement de leur scolarité. Entretien avec l'institutrice des petits: « *La plupart des enfants (...) n'ont pas été scolarisés auparavant régulièrement (...) Et ici en général, comme ils adorent venir ici, ils apprennent vraiment ce que c'est l'école, et ils aiment bien aller à l'école* ».

## 2.5. Transversale synthese.

Dit hoofdstuk had als objectief de concrete wijze te onderzoeken waarop de scholen instaan voor de scholarisatie van kinderen in precair verblijf (zonder wettig verblijfsstatuut of met een precair verblijfsstatuut) en dit binnen verschillende contexten. Meer bepaald beoogden we de uitdagingen die gesteld worden aan de scholen door de komst van deze doelgroep, de lokale omstandigheden waarin het recht op onderwijs wordt geoperationaliseerd en het “lokaal beleid” van de scholen, alsook de eventuele aan het precair verblijfsstatuut toe te schrijven beperkingen voor de uitoefening van dit recht te identificeren. Ten slotte wilden we ook de “goede praktijkvoorbeelden” achterhalen die de scholen zelf of in samenwerking met andere terreinactoren ontwikkelen.

Volgens de methode van de “case studies” (waarvoor de keuze in de inleiding werd gemotiveerd), voerde het onderzoeksteam het veldwerk uit in zeven scholen (drie in de Franse Gemeenschap, drie in de Vlaamse Gemeenschap en één in de Duitstalige Gemeenschap). Deze scholen werden door onze sleutelinformanten aangewezen als scholen die te maken hebben met, of zelfs “expert” zijn in, de opvang van de doelgroep. Ze werden uiteindelijk gekozen in functie van voor het onderzoek pertinente criteria: ligging van de school (grote stad, kleine stad, landelijke ligging), onderwijstype en –net, nabijheid of niet van een opvangcentrum, en bestaan of niet van specifieke voorzieningen als bijvoorbeeld een onthaalklas. Deze scholen onderscheiden zich eveneens van elkaar in hun tradities/expertise in de opvang van een cultureel en sociaal heterogene schoolpopulatie, in hun positionering op de “quasi-schoolmarkt” en in hun pedagogisch project.

### 1. De uitdagingen gesteld door de opvang van kinderen in precair verblijf.

Over alle scholen heen geven de schoolactoren aan te maken te hebben met nieuwe migratiestromen, namelijk minder met “traditionele” migrantenpopulaties, maar eerder met een nieuwe dynamiek van pendelmigratie, transnationalisme en asielaanvragers. Deze verandering weerspiegelt zich in de populatie van de betrokken scholen en vertaalt zich in een toegenomen aanwezigheid van kinderen “zonder wettig verblijfsstatuut” en “met een precair verblijfsstatuut”. Zelfs scholen die een lange traditie hebben in de opvang van migrantenpopulaties zien zich genoodzaakt hun expertise te hernieuwen. De schoolactoren vermelden echter bijna nooit de verblijfs categorie, het juridisch statuut van de leerlingen als een bepalend element voor hun scholarisatie. Beschouwd als stigmatiserend en niet beantwoordend aan het ideaal van een gelijke behandeling weigeren de schoolactoren in de Franse Gemeenschap zelfs het gebruik van de etquette “kinderen zonder wettig verblijfsstatuut”. De doelgroep wordt eerder aangesproken op andere categorieën die frequenter gebruikt worden in het onderwijsveld als de notie van “primo-arrivant” (nieuwkomer) of “immigratiekinderen”. De categorisatie van de kinderen gebeurt dus vanuit een ideaal van gelijke individuele kansen, maar ook door de specifieke kenmerken van de groep in termen van taal en cultuur in rekening te brengen. Op het terrein hebben we in de Franse en Duitstalige Gemeenschap echter ook het bestaan vastgesteld van categorieën die risico’s op stigmatisatie inhouden (zoals “enfants de centre” voor de kinderen uit de opvangcentra en “enfants passerelles” voor kinderen uit de onthaalklassen). Ook in de scholen in de Vlaamse Gemeenschap lijkt een egalitairistisch discours te overheersen (“*alle kinderen moeten gelijk behandeld worden, ongeacht hun verblijfsstatuut*”). Dit leidt tot een

schoolbeleid gericht op rechtstreekse integratie van de leerlingen in de “reguliere” klassen. Als er al gewezen wordt op verschillen verwijzen deze naar klassieke socioculturele kenmerken (taalbeheersing, socio-economische situatie van de gezinnen, ...) die op school moeten behandeld worden als verschillen in competenties of schoolse niveau. In het geval van de drie onderzochte scholen worden dan ook voornamelijk andere categorieën gebruikt dan het verblijfsstatuut van de leerlingen als juridische categorie (“anderstalige en maatschappelijk kwetsbare” leerlingen; “allochtone en kansarme” leerlingen).

Wat betreft de organisatorische en pedagogische uitdagingen heeft het onderzoek in de Vlaamse Gemeenschap aangetoond hoe de actoren uit de scholen die een groot aantal leerlingen in precair verblijf hebben, ervaren niet voldoende voorbereid te zijn om deze doelgroep op te vangen. Er overheerst een gevoel van urgentie en onvoldoende middelen, of zelfs van overbelasting, daar deze scholen zich op de “eerste lijn” bevinden. De andere scholen die minder goed uitgerust zijn op pedagogisch en organisatorisch vlak zouden immers geneigd zijn om leerlingen in precair verblijf door te verwijzen naar deze “expertise” scholen. Kwesties die te maken hebben met het behouden van het “imago” en het “niveau” van de school werden ook vastgesteld. In de Franse Gemeenschap hebben de uitdagingen te maken met de moeilijkheid en de dringende noodzaak om de pedagogische expertise te hernieuwen. Een andere uitdaging die ervaren wordt is het zich uit de slag moeten trekken om antwoorden uit te werken die aan deze nieuwe groepen aangepast zijn en dit door het gebruik van schaarse en niet voor deze doelgroep bestemde bronnen. Anders gezegd, de scholen “knutselen” eigen tijdelijke oplossingen. De uitdagingen hebben ook te maken met het omgaan met de onzekerheid en de instabiliteit veroorzaakt door de situatie van kinderen in precair verblijf, wat moeilijk te verzoenen is met de lange termijnperspectieven van het onderwijs. Ten slotte krijgen de scholen te maken met een gevoel van depreciatie omdat ze groepen opvangen die in het bijzonder gestigmatiseerd zijn. Dit blijft niet zonder gevolgen voor de betrokken schoolactoren (verlaagd professioneel imago, precair werkstatuut gezien het gebrek aan duidelijke specifieke middelen en de onstabiele doelgroep, ...). Hoewel de leerkrachten uit alle onderzochte scholen op pedagogisch vlak de diversiteit van de situaties erkennen en ook gevallen van geslaagde schoolloopbanen benadrukken, wordt de uitgesproken heterogeniteit van de doelgroep in termen van schools niveau en profiel (taal, cultuur) aangehaald als een werkelijke uitdaging voor de klasleerkrachten.

In de drie Gemeenschappen lijden de leerkrachten en directies onder een gebrek aan specifieke middelen en bronnen en onder een schreeuwend gebrek aan aangepaste vormen en bruikbare pedagogische referentiesystemen. Overal stellen we een “knutselen” van aangepaste pedagogische antwoorden vast. Overal stellen we eveneens vast dat een aantal fundamentele vragen zich stellen: is het belangrijker en werkzamer om kinderen in precair verblijf onmiddellijk in de reguliere klassen op te nemen in naam van een dubbel ideaal van sociale integratie en gelijkheid van kansen? Of moet men eerder opteren voor afzonderlijke voorzieningen die geschikter zijn om tegemoet te komen aan hun eventuele specifieke noden? Hoe concreet de integratie of de her-integratie van deze leerlingen in de klassen organiseren? Zoals we later zullen zien, beantwoorden de verschillende scholen op verschillende wijze deze vragen, afhankelijk namelijk van hun positionering op de quasi-schoolmarkt. Overal ten slotte, moeten alle schoolactoren de gevolgen dragen van de bijzondere positie die de school inneemt ten aanzien van de gezinnen in precair verblijf. Als “eerste lijn” instelling, over het algemeen beschouwd door

de gezinnen als een plaats waar ze in alle vertrouwen zullen opgevangen worden, wordt de school geconfronteerd met verschillende vragen van de ouders (in termen van integratie, toegang tot rechten, vragen over regularisatieprocedures, ...) waarop ze niet noodzakelijk voorbereid is. Deze situatie plaatst bepaalde scholen in een niet comfortabele positie ten aanzien van de verwachtingen van andere overheidsinstellingen zoals de politie of het gerecht.

## 2. Beperkte rechten?

Op de vraag of het precair verblijfsstatuut van de kinderen een negatief impact heeft op de concretisering van het recht op onderwijs geven de schoolactoren een genuanceerd antwoord. Het recht op onderwijs blijkt inderdaad relatief verzekerd door de wetgeving. Zelfs op dit niveau echter merken de schoolactoren een aantal beperkingen op die zowel verband houden met de houding van de gezinnen (een aanhoudend wantrouwen ten opzichte van openbare instellingen omwille van hun verblijfsstatuut), als met de strategieën van de scholen.

Wat dit laatste betreft maken bepaalde schoolactoren melding van scholen die om verschillende redenen ("imago" en "niveau" van de school behouden, complexe administratie, ...) een restrictief inschrijvingsbeleid voeren ten aanzien van kinderen zonder wettig verblijfsstatuut. In deze zin kan men waarschijnlijk spreken van een beperking van de schoolkeuze van deze gezinnen. Bovendien zegt de toegang tot de school niet alles over het rechtvaardig karakter van het schoolparcours. Zo hebben in alle scholen de actoren gewezen op de hoge mate van absentisme van de kinderen in precair verblijf (toe te schrijven aan het eerder aangehaald wantrouwen, aan specifieke culturele problemen, ...), en zelfs van kinderen in precair verblijf die voor lange tijd niet naar school gaan op bepaalde kritieke momenten van de asielpcedure (weigering van de aanvraag, gedwongen verhuizingen, ...). In de Vlaamse Gemeenschap hebben bepaalde respondenten melding gemaakt van een gevoel van "machteloosheid" tegenover dit absentisme van kinderen zonder wettig verblijfsstatuut, een groep voor wie de kwestie van de schoolplicht niet duidelijk is.

In de verschillende Gemeenschappen werd ook vaak gewezen op de kwestie van het psychosociaal en affectief welzijn van de kinderen in precair verblijf. De situatie van ballingschap, de familiale en culturele breuken, een "versnipperd" geografisch parcours, het niet hebben van een legaal verblijfsstatuut en de toekomstonzekerheid maken de kinderen bijzonder kwetsbaar. Dit heeft vaak nefaste gevolgen voor de scholarisatie. Affectieve veiligheid en "verankering" bieden en luisteren naar wat deze kinderen te vertellen hebben, blijkt voor de leerkrachten een prioriteit te zijn, zelfs nog voor het onderwijzen op zich. In de Franse Gemeenschap werd eveneens gewezen op effecten van de versnipperde schoolparcours in termen van een gelijkheid van kansen: de kinderen hebben in hun land van afkomst soms periodes gekend dat ze niet naar school gingen, ze zijn meerdere keren van onderwijssysteem of -taal moeten veranderen en zijn elke keer opnieuw van nul moeten starten, wat meestal gepaard is gegaan met blijven zitten. De schoolachterstand en -resultaten stapelen zich hierdoor op, wat kan leiden tot negatieve schoolcarrières met uiteindelijk rampzalige gevolgen in termen van onderwijsoriëntatie (frequente doorverwijzingen naar het bijzonder onderwijs, naar de b-stroom in het secundair onderwijs, ...). In de Vlaamse Gemeenschap lijken de actoren uit de door ons geobserveerde scholen

“optimistischer” in dit verband. Ze wijzen namelijk eerder op een verscheidenheid aan schoolparcours, afhankelijk van de individuele en de familiale situatie van de kinderen zonder wettig verblijfsstatuut. We kunnen echter niet bevestigen of het hier om een verschil gaat dat terug te brengen is tot een verschil in het onderwijsbeleid van de Gemeenschappen of eerder tot een bias in onze steekproef.

In de Franse Gemeenschap hebben bepaalde actoren ook gewezen op de beperkingen die te maken hebben met een beperkte toegang van de doelgroep tot andere rechten, meer bepaald sociale en economische. Zo zijn het recht op een waardige huisvesting en op intimiteit niet altijd gewaarborgd als men in precair verblijf verkeert (in het bijzonder voor de gezinnen die in opvangcentra verblijven). Dit heeft gevolgen voor de kwaliteit van de opvolging van de scholarisatie van de kinderen. Zo kan ook de beperkte toegang tot bepaalde psychomedische en psycho-sociale diagnoses leiden tot een risico op een niet geschikte onderwijsoriëntatie. Op een meer fundamenteel niveau betreft het hier kwesties van spanningen tussen de verschillende rechten (recht op onderwijs gegarandeerd door de rechten van het kind en rechten die te maken hebben met het migratiebeleid). De school vangt onvoorwaardelijk deze kinderen op, maar hierdoor komt ze, of ze het wil of niet, in een positie terecht van opvang van “eerste lijn” voor de gezinnen in precair en irregulier verblijf en moet ze het hoofd bieden aan vragen waarop ze niet noodzakelijk voorbereid is (vraag naar sociale integratie, toegang tot rechten, hulp bij de regularisatie, ...). De wijze waarop elke school hierop antwoordt lijkt te variëren naargelang het profiel, de geschiedenis en de positionering van de school. Sommige scholen trachten deze nieuwe “taken” zo goed mogelijk uit te voeren en sluiten hiervoor nieuwe partnerschappen af met organisaties of andere diensten. Anderen “trekken de lijn” en beperken hun actie tot enkel de onderwijstaken.

### **3. De beschikbare bronnen.**

In de verschillende contexten die we bestudeerden, erkennen de schoolactoren het belang van het juridisch kader betreffende het recht op onderwijs voor de kinderen zonder wettig verblijfsstatuut. In de Franse Gemeenschap echter, hebben de schooldirecteurs gewezen op de zware administratieve procedures (complexe schooldossiers die vereist worden, zware inschrijvingsprocedures, ...). Maar boven deze kwestie van toegang hebben we vastgesteld dat de meeste schoolteams niet tevreden blijken te zijn over het juridisch kader en het bestaand beleid. Dat deze kinderen “subsidieerbaar” zijn als elk ander kind is volgens de actoren in de Franse Gemeenschap niet voldoende om opvangmaatregelen te voorzien die de eventuele specificiteit van de doelgroep in rekening brengen. Het feit dat het om kinderen zonder wettig verblijfsstatuut gaat, vergemakkelijkt het vrijmaken van bijkomende middelen of het treffen van doelgroepenmaatregelen niet. Het is daarom niet verwonderlijk dat de onderwijsactoren in de verschillende Gemeenschappen een gevoel van frustratie uiten over de beschikbare bronnen voor de opvang van deze kinderen door de scholen. Deze middelen worden omschreven als onvoldoende en niet aangepast. In de Vlaamse Gemeenschap hebben de schoolactoren een gebrek gesignaleerd aan specifieke vormingen en personeel opgeleid om met deze specifieke problematiek om te gaan. Naast deze kwestie van pedagogische vormingen, werd in de Franse en Duitstalige Gemeenschap ook gewezen op het precair sociaal en werkstatuut van het gespecialiseerd personeel. Dit zou te maken hebben met de wijze waarop ze worden gefinancierd, een financiering die soms even precair



is als de situatie van hun doelgroep... Volgens de onderwijsactoren zouden deze beperkte middelen niet toelaten om de objectieven te bereiken die vastgelegd zijn door de verschillende Gemeenschappen in termen van gelijke kansen. In de Vlaamse Gemeenschap ervaren de gesproken schoolactoren de wettelijke bescherming van kinderen zonder wettig verblijfsstatuut tegen het tijdelijk karakter van hun aanwezigheid op school als gebrekkig, ze missen meer duidelijkheid over de problematische afwezigheden bij deze kinderen en ervaren een gebrek aan politieke interesse voor deze doelgroep. In de Franse Gemeenschap hebben de respondenten benadrukt dat ze genoodzaakt zijn om zelf oplossingen in elkaar te “knutselen” op basis van al bestaande bronnen en met steun van de verenigingssector.

#### **4. Lokaal schoolbeleid en effecten van de quasi-schoolmarkt.**

In de drie Gemeenschappen bestaan er geen specifieke maatregelen, pedagogisch of organisatorisch, ten aanzien van de kinderen zonder wettig verblijfsstatuut. Het dominant discours is er één van egalitarisme, namelijk een gelijke behandeling van alle leerlingen ongeacht de culturele en sociale kenmerken of het verblijfsstatuut. De schoolactoren willen vermijden een groep die al geconfronteerd wordt met moeilijkheden en vaak gestigmatiseerd is in de ontvangende samenleving, bijkomend te stigmatiseren.

In de bestudeerde scholen in de Vlaamse Gemeenschap wordt het schoolbeleid niet aangepast in functie van het verblijfsstatuut van de leerlingen. Deze kinderen zonder wettig verblijfsstatuut dienen in de eerste plaats onderwezen te worden en er moet gewaakt worden over hun welzijn, net als voor elk ander kind. Dat er geen specifieke maatregelen zijn ten aanzien van deze doelgroep betekent echter niet dat er geen aandacht is voor hun eventuele specifieke noden. Zo hebben de ontmoette schoolactoren aangegeven aandacht te hebben voor de financiële zorgen van de gezinnen. De dominante organisatorische en pedagogische keuze is niet te differentiëren, namelijk de onmiddellijke integratie van de kinderen in hun leeftijdsklas, met een bijzondere aandacht voor hun schoolse competenties en mate van beheersing van het Nederlands. Alle drie de bestudeerde scholen spreken in pedagogisch opzicht de leerlingen zonder wettig verblijfsstatuut immers eerder aan op hun anderstaligheid en competenties. De pedagogische focus van de scholen ten aanzien van deze doelgroep ligt dan ook in de eerste plaats op het aanleren van het Nederlands. Dit gebeurt in de drie scholen concreet door deze leerlingen zoveel mogelijk te laten aansluiten bij hun leeftijdsgroep en indien nodig extra individuele begeleiding aan te bieden binnen de reguliere klas. In de twee scholen in de grote steden die een groot aantal leerlingen uit de doelgroep hebben, is deze integratie echter slechts gedeeltelijk. Deze leerlingen worden immers samen met andere anderstalige leerlingen onderwezen in afzonderlijke, specifieke en naar taalbeheersing homogeen samengestelde klassen waar ze voor een aantal uren in de week bijkomende taallessen Nederlands krijgen. In de school voor buitengewoon onderwijs die weinig leerlingen zonder wettig verblijfsstatuut heeft, worden deze leerlingen zoveel mogelijk opgenomen in de bestaande organisatorische opvangmaatregelen voor hun leeftijdsgenoten. Deze integratie is in tegenstelling tot de twee andere scholen volledig. De leerlingen zonder wettig verblijfsstatuut kunnen wel, net als andere leerlingen, genieten van extra individuele begeleiding. 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”*.

In de Franse Gemeenschap werden we getroffen door de grote diversiteit aan “lokale constructies”, namelijk specifieke organisatorische en pedagogische keuzes van elk van de bestudeerde scholen. De kinderen in precair verblijf worden ofwel rechtstreeks geïntegreerd in hun leeftijdsklas, ofwel in de onthaalklassen voor nieuwkomers (“classes passerelles”) en dit volgens verscheidene schema’s (integratie in de onthaalklas met stipte deelname aan activiteiten van hun leeftijdsgroep, of omgekeerd, integratie in de leeftijdsgroep met individuele remediatie en “steun in de aanpassing aan de onderwijstaal”). De wijze waarop de uitstroom uit de onthaalklas beheerd wordt, is eveneens interessant om te observeren. We hebben namelijk nogal verschillende strategieën van her-integratie in de reguliere klassen vastgesteld. Wij zijn van mening dat deze “organisatorische constructies” afhangen van het profiel van een school en van de positionering van een school op de quasi-schoolmarkt. Zo bijvoorbeeld hebben scholen 1 en 3 van de Franse Gemeenschap, gelegen in multiculturele wijken en gekenmerkt door een traditie van openheid voor geïmmigreerde kinderen, een “open” inschrijvingsbeleid ontwikkeld (onvoorwaardelijke opvang van de kinderen ongeacht hun verblijfsstatuut en hun onderwijs- of sociale kenmerken, zelfs midden in het schooljaar). De ene school heeft echter partiële of gemixte integratievoorzieningen voor de kinderen van de doelgroep (dosering tussen de integratiemomenten en specifieke steun), waarbij ze de meer sociale taken overlaat aan partnerorganisaties. De andere school ontwikkelt eerder een beleid van volledige integratie van deze kinderen en hun ouders vanuit een logica die we “sociaal” en “participatief” hebben genoemd. Het organisatorisch beleid van school 2 (in een landelijke omgeving in de Franse Gemeenschap) is nog anders. Ten aanzien van het opgelegd objectief om kinderen uit het opvangcentrum te ontvangen, heeft de school een meer restrictief inschrijvingsbeleid ontwikkeld (“quota”) en heeft in tegenstelling tot de andere twee scholen een duidelijk minder “sociaal” en meer “schools” pedagogisch project. Hier gaat het in de eerste plaats om het weer op peil brengen van het onderwijsniveau van de kinderen om ze dan te her-integreren in de reguliere klassen, maar enkel als men er zeker van is dat ze het gemiddeld niveau van de klassen niet zullen verstoren. Dit wordt desnoods verzekerd door de kinderen systematisch te laten blijven zitten. Een soort van gescheiden houden van de doelgroep en de traditionele populatie van de school wordt in stand gehouden, ook op organisatorisch niveau. De positioneringstrategieën van de scholen op de quasi-schoolmarkt en binnen een lokale context blijken dus een rol te spelen in de organisatorische keuzes.

De bestudeerde school in de Duitstalige Gemeenschap heeft gekozen voor een opvang van de doelgroep in een afzonderlijke klas. Toch wordt een zekere gedeeltelijke integratie van deze leerlingen gerealiseerd door stipte activiteiten met de leeftijdsgenoten uit de reguliere klassen te organiseren. Op deze manier tracht de school segregatie te vermijden.

Wat betreft de pedagogische objectieven en voorzieningen, heeft de analyse van de case studies gewezen op een aantal keuzes die we in de verschillende scholen terug vinden. Door het ontbreken van specifieke voorzieningen ten aanzien van kinderen in precair verblijf moeten de schoolteams, in de drie Gemeenschappen, een aantal *ad hoc* antwoorden vinden op de specifieke vragen gesteld door de doelgroep. In de Franse Gemeenschap hebben deze specifieke vragen voornamelijk betrekking op het beheren van (a) de gevolgen van de “versnipperde” schoolparcours op de scholarisatie van de kinderen; (b) de psychosociale en affectieve gevolgen van de situatie van de kinderen; (c) de extreme heterogeniteit van de klassen. Ten aanzien van de toekomstzekerheid en de versnipperde schoolparcours van de

kinderen in precair verblijf blijken bepaalde schoolteams (school 1 en 3) te kiezen voor het idee om een “basis-kit” te voorzien. Men kan immers nooit weten wat de dag van morgen zal brengen, men moet zich focussen op schoolse en taalcompetenties die overdraagbaar en onmiddellijk bruikbaar zijn door de kinderen in precair verblijf. De sociale competenties (plantrekkerij, initiatiefname, creativiteit) nemen daarom een belangrijke plaats in, alsook het luisteren naar de kinderen en soms psychosociale hulp bieden bij identiteitsproblemen. School 2 prijst dan eerder de focus op de schoolse competenties en beschouwen de opvangvoorzieningen als middel om het schoolse niveau van de kinderen op peil te brengen en zo de integratie van het kind in de reguliere klassen voor te bereiden. De bestudeerde scholen in de Vlaamse Gemeenschap trekken een soort grens in hun opdracht, waarbij ze zich beperken tot hun onderwijsopdracht omdat het niet aan hen is om de complexe problematiek van de gezinnen zonder wettig verblijfsstatuut op zich te nemen. Toch verzekeren ze de opvang van deze kinderen en waken ze over het individueel welzijn van elk kind met een bijzondere aandacht voor het individueel verhaal. Wat betreft het beheer van de heterogeniteit van de klassen zijn de geobserveerde scholen in de drie Gemeenschappen ons uiterst innoverend en creatief gebleken. Bij gebrek aan pedagogische referenties en specifieke pedagogische vormingen voor de leerkrachten ten aanzien van de opvang van kinderen zonder wettig verblijfsstatuut (of ruimer, in precair verblijf) lijken de scholen gedwongen tot plantrekkerij en het in elkaar knutselen van gepaste methoden. Opnieuw betreft het eigen constructies van methoden “die werken” in functie van de lokale realiteit en noden. In de Duitstalige Gemeenschap worden de pedagogische uitdagingen gesteld door de heterogeniteit van de doelgroep (kinderen uit een opvangcentrum) verder bemoeilijkt door de onderwijstaal (Duits). De onderzochte school heeft gekozen voor een door voluntarisme gedreven beleid in de opvang van deze kinderen, in overeenstemming met het beleid van de gemeente. De sterke positie die de school inneemt op de lokale quasi-schoolmarkt (die te maken heeft met haar monopolie op het basisonderwijs in haar omgeving), laat ten dele toe om deze keuze uit te leggen. Wat betreft de pedagogische keuzes, verenigt de school de keuze voor een afzonderlijke onthaalklas (“classe passerelle”) met een valorisatie van de multiculturaliteit, de openheid en het delen van ervaringen via activiteiten met het opvangcentrum. In de onthaalklas beoogt men het verwerven van een “basis-kit om zijn plan te trekken”, daarna worden de kinderen opgenomen in hun leeftijdsklas.

We hebben de hypothese verdedigd dat de positionering van de scholen op de quasi-schoolmarkt, binnen de lokale context, een bijzondere rol speelt in de constructie van dit “lokaal beleid”. We hebben inderdaad vastgesteld in welke mate het inschrijvingsbeleid van de scholen kon variëren naargelang kwesties als het behouden van een bepaald imago en niveau van de school en hoe de organisatorische en pedagogische keuzes zin krijgen vanuit deze positionering. Uiteindelijk garandeert het nationaal beleid van toegang tot onderwijs niet veel wat betreft de concrete opvangmodaliteiten voor de kinderen in precair of irregulier verblijf. Men moet benadrukken dat deze situatie problematisch is in termen van gelijke kansen, daar ze een beperking inhoudt van de mogelijkheden van de betrokken gezinnen en kinderen in precair verblijf. Niet alle scholen vangen ze immers op gelijke manier op en er is een verschil in de pedagogische en organisatorische keuzes van de scholen, waarbij de ene scholen meer dan de andere kiezen voor integratie. Een systematische evaluatie van de effecten van het beleid van de scholen, die ofwel meer gericht zijn op integratie ofwel eerder

op differentiatie, is daarom niet vanzelfsprekend. Elke keuze heeft immers zijn voor- als nadelen.

### 3. Het perspectief van de sleutelfiguren en externe actoren.

Een groot deel van de eerste onderzoeksfase werd besteed aan ontmoetingen met “sleutelfiguren” uit verschillende sectoren, in zowel de Vlaamse als de Franse Gemeenschap, die betrokken zijn bij de (onderwijs)situatie van kinderen zonder wettig verblijfsstatuut, of ruimer, kinderen in precair verblijf. Het doel van deze gesprekken was tweevoudig: nagaan welke expertise er aanwezig is in België rond het recht op onderwijs voor en de scholarisatie van deze doelgroep en het verzamelen van input voor de volgende onderzoeksfases. Tijdens deze gesprekken waren 3 vragen richtinggevend: 1) Welke hindernissen identificeren de sleutelinformanten voor de scholarisatie van kinderen zonder wettig verblijfsstatuut en kinderen in precair verblijf?; 2) Wat zijn volgens hen de beschikbare middelen en de mogelijkheden, de *good practices* die effectief in werking worden gesteld om de uitoefening van het recht op onderwijs voor de doelgroep te bevorderen?; en 3) Welke aanbevelingen maken de sleutelinformanten voor de aangehaalde problemen?.

De resultaten van deze gesprekken werden verwerkt en aangevuld met de resultaten van de interviews met externe actoren in de kwalitatieve fase. Deze externe actoren zijn personen die eveneens betrokken zijn bij de (onderwijs)situatie van kinderen zonder wettig verblijfsstatuut of ruimer, kinderen in precair verblijf. Een aantal onder hen waren rechtstreeks verbonden aan de scholen die aan het kwalitatief onderzoek deelnamen, zoals medewerkers van het CLB. Anderen waren werkzaam in een dienst of organisatie in de omgeving van de deelnemende scholen en die als doelgroep personen zonder wettig verblijfsstatuut of andere groepen personen in precair verblijf hebbe,. Ook hier werden alle interviews, met oog op consistentie tussen de onderzoekspartners, begeleid door een voor de verschillende Gemeenschappen uniforme semi-gestructureerde vragenlijst.

Dankzij deze gemeenschappelijke vragenlijsten hebben we het verzameld materiaal eveneens kunnen analyseren aan de hand van een gemeenschappelijk analyseschema. Volgende assen stonden centraal in deze analyse:

- percepties en kennis betreffende de in de omgeving aanwezige populaties zonder wettig verblijfsstatuut of in precair verblijf;
- de uitdagingen die deze actoren identificeren voor de scholen in de opvang van de doelgroep;
- representaties van de rol van de school in de opvang van de doelgroep;
- de geïdentificeerde mogelijkheden en moeilijkheden in termen van operationalisering van het recht op onderwijs;
- perceptie over de effecten van het onderwijssysteem en meer bepaald van de “quasi-schoolmarkt” hierop;
- perceptie over de beschikbare middelen en betrokken actoren.

Hieronder worden per Gemeenschap de resultaten van deze analyses gerapporteerd.

### 3.1. In de Vlaamse Gemeenschap.

Tijdens de voorbereidende fase werden gesprekken gevoerd met sleutelinformanten werkzaam in een non-profitorganisatie met doelgroep personen zonder wettig verblijfsstatuut of andere groepen personen in precair verblijf, in de integratie- of diversiteitsector en de onderwijssector. Voor het kwalitatief onderzoek ontmoetten we personen werkzaam in een Lokaal Opvanginitiatief<sup>109</sup>, een CLB, een welzijnsinstelling binnen de sector van de etnisch-culturele minderheden, afdelingen van een centrum algemeen welzijnswerk, en een non-profitorganisatie met als doelgroep anderstalige nieuwkomers.

#### 1. Percepties en informatie relatief aan populaties zonder wettig verblijfsstatuut.

##### 1.1. Categoriëatie gebruikt door de externe actoren.

Tijdens de gevoerde gesprekken met externe actoren gebruikten deze verschillende termen om te verwijzen naar mensen zonder wettig verblijfsstatuut. Er was geen eenduidig gebruik te onderscheiden. De verschillende termen werden door elkaar gebruikt en dit door de verschillende actoren uit de verschillende sectoren. De termen die het meest door de externe actoren in de mond werden genomen zijn “illegaal”, “irregulier”, “zonder papieren”, “zonder wettig verblijf”, of ruimer “vreemdelingen”, “nieuwkomers”, “anderstaligen” en “allochtonen”. Voor een aantal actoren is de categorisatie van mensen zonder wettig verblijfsstatuut bovendien niet zo relevant. Ze wijzen erop dat de problematiek van mensen zonder wettig verblijfsstatuut immers vaak dezelfde is als die van “mensen in onzekere verblijfsituatie” of “kansarmen”. Andere externe actoren geven aan ten aanzien van mensen zonder wettig verblijfsstatuut bewust geen categorisatie of doelgroepenbenadering te hanteren omdat dit zou zorgen voor stigmatisering. De externe actoren die werken met mensen zonder wettig verblijfsstatuut benadrukken dat het voor hen niet uitmaakt welk statuut iemand heeft.

De categorisatie en definiëring van de doelgroep mensen zonder wettig verblijfsstatuut zou volgens sommige externe actoren verder ook een aantal moeilijkheden met zich meebrengen. Zo benadrukt een actor uit de diversiteitsector wat betreft de categorisatie van kinderen zonder wettig verblijfsstatuut de moeilijkheid voor de scholen om het precieze statuut van leerlingen te kennen. Het verblijfsstatuut van kinderen kan bovendien doorheen het schooljaar wijzigen. Actor uit de diversiteitsector: *“Hoe weet een school wanneer een kind illegaal is? Een school kan dat ook niet aangeven, het is te moeilijk, vandaar dat het antwoord van scholen niet betrouwbaar is. En het probleem is dat een school de informatie kan hebben over hoe het was op het moment van inschrijving, maar dat evolueert. Pakt dat een kind illegaal was bij het begin van het schooljaar, zijn situatie kan tegen het einde van het schooljaar veranderd zijn. Is het niet zinvoller om*

---

<sup>109</sup> Een Lokaal Opvanginitiatief staat, op vraag van de federale overheid, in voor de opvang van een beperkt aantal kandidaat-politiek vluchtelingen. De oprichting van het Lokaal Initiatief is het gevolg van de beleidsmaatregel van de federale regering om in de beginfase van de asielpcedure enkel materiële hulpverlening te voorzien aan kandidaat-vluchtelingen. Doordat de federale centra te weinig plaats kunnen bieden voor deze vorm van steunverlening, wordt de medewerking gevraagd van de OCMW's om kleinschalige opvangprojecten te organiseren. In een Lokaal Opvanginitiatief ontvangen de asielzoekers naast huisvesting en de meest noodzakelijke levensmiddelen, ook een intensieve begeleiding in de organisatie van hun huishoudelijke taken en hun asielpcedure.

*na te gaan hoeveel kinderen er op een school zitten met een onzekere verblijfssituatie. Dan is het niet belangrijk dat je als directeur niet perfect kunt scheiden tussen iemand die hier tijdelijk is of zonder verblijf is. Want problematieken voor illegale kinderen en andere kinderen in onzekere verblijfssituatie zijn vaak dezelfde.”*

Andere externe actoren wijzen in dit verband eveneens op de bestaande definitieproblemen. Zo zou de definitie van “legale mensen” versus “illegale mensen” volgens een actor uit de diversiteitsector in de toekomst niet meer houdbaar zijn. Volgens deze actor zullen we in de toekomst moeten spreken van “onregelmatigen”.

Ook in een ander opzicht wijzen de externe actoren op de moeilijkheden betreffende de categorie kinderen zonder wettig verblijfsstatuut. Deze kinderen vormen immers geen specifieke doelgroep waarvoor structurele maatregelen genomen worden. Redenen hiervoor zouden volgens de externe actoren het gebrek aan informatie zijn over deze kinderen en de “dualiteit” die hun verblijfssituatie met zich meebrengt. Een actor uit het onderwijsveld stelt het als volgt: *“Binnen die problematiek zit je altijd met de dualiteit van kinderen hebben recht op onderwijs, maar die kinderen zitten hier niet. Dus kinderen die illegaal in ons land verblijven, hoe kunnen die rechten afdwingen als die hier niet eens zijn. Dat is de dualiteit die altijd meespeelt in het verhaal. Wij willen vanuit onderwijs heel wat doen en heel wat stappen zetten, maar je botst altijd op het gegeven van ze zijn hier niet. Zo bijvoorbeeld is er niet enkel recht op onderwijs maar ook leerplicht, dus als er dan bekeken wordt dat die kinderen eigenlijk naar school moeten, ze zijn leerplichtig, ze zijn hier 60 dagen op ons grondgebied dus ze moeten naar school, maar ze komen niet, ze spijbelen, dan heb je ook geen poot om op te staan om dit terug te koppelen, want bij wie moet je terecht? Normaal gezien gaat zo’n traject dan uiteindelijk naar de rechter of jeugdrechter, maar dat zijn kinderen en ouders die hier niet zijn. Dus die dualiteit die blijft en het zal er altijd zijn en dat zal het altijd belemmeren. Dus welke maatregel je ook doet ten aanzien van die doelgroep, en ik moet benadrukken dat onderwijs dit niet doet ten opzichte van die doelgroep specifiek, dat kun je ook niet, daar ga je altijd met dat probleem geconfronteerd worden. Als beleid kan je nooit een maatregel nemen die voor een groep mensen bedoeld is die er niet zijn. Politiek is het moeilijk verkoopbaar dat je een maatregel neemt voor mensen die niet in ons land zijn. Als politiker kun je dat niet verdedigen, want het is zo’n contradictie. Want je moet al beginnen berekenen hoeveel dat kost, hoeveel mensen zijn dat, om wie gaat dat, maar als ze er niet zijn kun je dat niet berekenen. Voor alle andere moeilijke groepen als bijvoorbeeld kansarmen, kun je dat wel, want die mensen zijn er wel en daar hebben we informatie over, maar over mensen zonder papieren niet. Dus zolang die dualiteit niet opgelost geraakt zit je in een schemerzone. Specifiek naar die doelgroep worden er geen maatregelen genomen.*

Niet enkel op niveau van de scholen stelt zich deze moeilijkheid, ook de externe actoren die werken met de doelgroep ervaren gelijkaardige moeilijkheden door de eerder genoemde dualiteit die de verblijfssituatie van mensen zonder wettig verblijfsstatuut in zich draagt. Actor uit een welzijnsinstelling binnen de sector van de etnisch-culturele minderheden: *“Wij zijn een vzw, het is alle dagen struggle for life. Wij moeten leven van subsidies maar voor mensen zonder papieren is dat niet altijd makkelijk, het is niet zo’n evidente problematiek om subsidies voor te krijgen. We hebben al heel wat projectaanvragen ingediend voor mensen zonder papieren, maar die krijgen we niet, het is die paardenbril, ze zijn er eigenlijk niet.”*

Ook de heterogeniteit van mensen zonder wettig verblijfsstatuut bemoeilijkt volgens de externe actoren een eenduidige categorisatie. Actor uit de onderwijssector: *“Het enige dat hen*

*verbindt is hun irreguliere verblijfsituatie. Voor de rest verschillen ze o.a. naar redenen waarom ze naar België kwamen, schoolse ervaringen van de kinderen, thuismilieu en perspectieven die ze in België hebben. Dus een heel gevarieerde groep om mee om te gaan en dat het veel verder gaat dan het al dan niet hebben van papieren".* Over deze heterogeniteit van mensen zonder wettig verblijfsstatuut benadrukken verschillende externe actoren de specifieke situatie van Roma-gezinnen die hen onderscheidt van andere mensen zonder wettig verblijfsstatuut.

## **1.2. Kennis van de migratiegeschiedenis van de regio en informatie over de aanwezige mensen zonder wettig verblijfsstatuut.**

De meeste van de gesproken externe actoren werken al meerdere jaren voor organisaties of diensten die rechtstreeks in contact staan met mensen zonder wettig verblijfsstatuut of ruimer verschillende etnische gemeenschappen. Hierdoor hebben ze een goede kennis van de migratiegeschiedenis van hun omgeving en een goed zicht op de aanwezigheid van mensen zonder wettig verblijfsstatuut.

Over de specifieke aanwezigheid van mensen zonder wettig verblijfsstatuut duiden de externe actoren de periode van 1999-2000 met de regularisatie van 2000 aan als een belangrijk keerpunt. Waar de externe actoren in de jaren '90 vooral de aanwezigheid van asielzoekers uit oorlogsregio's opmerken, stellen ze in de periode 1999-2000 een stijging vast in de aanwezigheid van mensen zonder wettig verblijfsstatuut. De externe actoren wijzen er wel op dat deze stijging genuanceerd moet worden. Actor uit een welzijnsinstelling binnen de sector van de etnisch-culturele minderheden: *"Er is een stijgende evolutie in de aanwezigheid van mensen zonder papieren vanuit de contacten die onze dienst ermee heeft. Het kan ook zijn dat ze er al altijd waren, maar dat ze pas later onze dienst gevonden hebben. De eerste keer dat we ermee geconfronteerd zijn, echt massaal, is met de grote regularisatiecampagne van 1999. Toen hebben we heel wat mensen zonder papieren leren kennen. Dan zijn ze eigenlijk echt bij ons op de dienst gekomen om die aanvragen te maken en we stonden verstoemd dat er hier mensen waren die hier al tien jaar in de illegaliteit waren, we waren er ons niet van bewust. Dus dit was een keerpunt. Dus ze waren hier waarschijnlijk al maar hebben toen de weg niet naar ons gevonden of durven vinden. Omdat we een organisatie, een officiële organisatie zijn. Die mensen proberen zoveel mogelijk in de anonimiteit te blijven."*

Deze evolutie was ook te merken in de scholen. Zo stelt een actor uit de onderwijssector dat *"voor de jaren '90 scholen vooral te maken hadden met allochtone kinderen. Vanaf halfweg de jaren '90 zijn de eerste asielzoekers, voornamelijk oorlogsvluchtelingen uit Bosnië, Roma, Kosovaren, etnische Turken uit Bulgarije en Tsjetsjenië erbij gekomen. Tijdens de grote regularisatieperiode in de jaren 2000 zijn heel veel kinderen naar boven gekomen die al jaren in België ondergedoken leefden en dus geen schoolse ervaringen hadden."*

Wel zou er een verschil zijn tussen de grote steden en de kleinere dorpen in de aanwezigheid van mensen zonder wettig verblijfsstatuut. In de kleinere dorpen zou deze doelgroep namelijk in mindere mate aanwezig zijn. Zoals een actor uit een non-profitorganisatie rond kinderen zonder wettig verblijfsstatuut het stelt: *"In kleinere dorpen zijn ze nog niet zo goed op de hoogte van de situatie want ze zijn er nog niet zo mee geconfronteerd, terwijl in grote steden wel veel leerlingen zonder papieren zitten."*



Onder de aanwezige mensen zonder wettig verblijfsstatuut benadrukken de externe actoren opnieuw hun heterogeniteit. Zo maken verschillende onder hen een onderscheid tussen enerzijds de mensen zonder wettig verblijfsstatuut die al meerdere jaren in België verblijven of de “gevestigden” en anderzijds de mensen zonder wettig verblijfsstatuut die recent in België zijn aangekomen. Een actor uit een afdeling van een centrum algemeen welzijnswerk die mensen zonder wettig verblijfsstatuut als doelgroep heeft, stelt de eerste groep als volgt voor: *“We hebben een groep mensen zonder papieren uit Kosovo, Albanië vanuit de tijd dat er toen oorlog was in ex-Joegoslavië die hier om 1 of andere reden al zoveel jaren zitten zonder papieren, nooit geregulariseerd geraken, nog altijd niet, dat zijn mensen die hier al 10 jaar zitten dus. Zij hadden toen een speciaal statuut, het onthemingsstatuut. Dat was voor een periode, zolang de oorlog duurde en achteraf was het de bedoeling dat zij terug gingen naar hun land, maar velen zijn niet terug gegaan en die zijn dan hier gebleven in de illegaliteit. Dat is 1 groep, wij noemen ze de gevestigde mensen zonder papieren, die trekken hun plan.”*

Ondanks deze heterogeniteit karakteriseren de externe actoren mensen zonder wettig verblijfsstatuut en ruimer de ‘nieuwkomers’ over het algemeen als gemotiveerd en ambitieus om een nieuw leven op te bouwen in België. Een belangrijke zorg voor deze mensen zou ‘overleven’ zijn. Ook zouden ze meer in netwerken leven en elkaar onderling helpen. Toch zou er ook een sterke solidariteit zijn met de omgeving. Dit zou voornamelijk gelden voor gezinnen met kinderen. Actor uit een welzijnsinstelling binnen de sector van de etnisch-culturele minderheden: *“Ik vermoed dat de visie van mensen uit de buurt op mensen zonder papieren niet zo slecht is, als ik hoor van families dat ze goede contacten hebben met hun burens, ze hebben vriendenkringen. Bijvoorbeeld een huisbaas die hen laat wonen zonder dat ze huishuur moeten betalen, als het gaat dan betalen ze. De menselijkheid, de solidariteit is er ook door het feit dat ze hier zo lang zijn. Eerder families dan de enkelingen zonder papieren hebben contact met hun omgeving, ook via de school en hun kerken. Er zijn er ook die cursussen volgen waar ze anderen leren kennen.”*

### **1.3. De verwachtingen en houding van mensen zonder wettig verblijfsstatuut ten opzichte van de school.**

Wat betreft de verwachtingen en houding van mensen zonder wettig verblijfsstatuut ten opzichte van de school en het onderwijs in het algemeen, beklemtoont een actor uit het onderwijsveld dat men niet mag generaliseren. De verwachtingen en attitudes zouden immers in grote mate afhangen van de individuele en culturele factoren: *“(…) naar onderwijs toe waren kinderen uit Rusland bijvoorbeeld beter in staat om zich te integreren gezien ook het belang van onderwijs in hun cultuur.”* Wat betreft de culturele factoren wijst een andere actor uit het onderwijsveld op de moeilijkheden die dit kan teweeg brengen: *“In dat geval ging de directeur ook veel op huisbezoek want het was en kleuter en het meisje ging af en toe niet naar school, om die mensen aan te moedigen. Dat is soms ook niet evident omdat die mensen andere gewoontes en ideeën over onderwijs hebben in sommige gevallen. Bij ons is dat ingeburgerd dat kinderen elke dag naar school gaan, bij hen is dat vaak niet zo en dat botst dan wel een keer.”*

Ondanks de invloed van individuele en culturele factoren, geven de externe actoren aan dat uit hun ervaring kinderen zonder wettig verblijfsstatuut over het algemeen wel graag naar school gaan. De kinderen kunnen op school immers *“kind zijn, normaal zijn, de situatie ontvoluchten. School is er ook warm, droog, ze kunnen er eten krijgen. Voor hen is het een veilige*

omgeving." Voor de ouders daarentegen gaat school vaak gepaard met *"de schrik opgepakt te worden, met onzekerheden over kosten verbonden aan school, met de moeilijke communicatie met de school omdat ze de taal niet machtig zijn."* Volgens de externe actoren trachten scholen deze angsten en onzekerheden van ouders weg te nemen. Een actor uit het onderwijsveld: *"We gingen daarom vaak mee met het hele gezin naar de school om ze aan te geven dat het er veilig was en ze zouden geholpen worden bij praktische problemen zoals een boekentas, zaken die voor ons vanzelfsprekend zijn, maar voor hen echte drempels vormen. Ouders zijn zich in principe wel bewust van het recht op onderwijs, wat hen afschrikt zijn de onderwijskosten en het opgepakt worden onderweg naar school."*

Voor ouders zonder wettig verblijfsstatuut zou de scholarisatie van hun kinderen volgens de externe actoren wel degelijk belangrijk. Een actor uit een welzijnsinstelling binnen de sector van de etnisch-culturele minderheden: *"Mijn ervaring is dat mensen zonder papieren echt hun best doen om voor hun kinderen een leven uit te bouwen die gelijk staat aan het leven van andere kinderen. Dus ook wat naar school gaan betreft, de kinderen die ik ken gaan regelmatig naar school en doen mee aan activiteiten."* Onderwijs komt echter niet vaak op de eerste plaats door de keuzes die ze moeten maken omwille van hun verblijfsstatuut. Meestal zijn het de financiële problemen die het meest doorwegen. Een actor uit de diversiteitsector: *"Die mensen gaan op zoek naar alternatieve financieringsbronnen om te overleven. Je krijgt daardoor kinderen die ook mee voor het inkomen van het gezin moeten zorgen, wanverhoudingen binnen een gezinsstructuur. Naar school gaan betekent dan ook vaak dat die gezinnen een bron van inkomen zijn als de kinderen niet meer bijdragen. Er zijn financiële drempels om naar school te gaan. Hoe kosteloos ze het ook maken, naar school gaan kost geld en voor die gezinnen is er de nuance dat het niet enkel geld kost om naar school te gaan maar dat het ook hun inkomsten wegneemt doordat kinderen dan niet meer bijdragen aan de inkomsten, het is een dubbele financiële problematiek. Kinderen zonder papieren komen niet in aanmerking voor de financiële middelen die gegeven worden om scholen kosteloos te maken als schoolpremies en schooltoelagen, de groep die het juist het meest nodig heeft."*

Ook hier onderscheiden de externe actoren de situatie van Roma-gezinnen van andere mensen zonder wettig verblijfsstatuut. Hun verwachtingen en houding ten opzichte van de school zou immers niet vergelijkbaar zijn gezien hun specifieke culturele identiteit en migratiegeschiedenis. Zo stelt een actor uit de diversiteitsector: *"Bij hen gaat het om een overlevingsstrategie, korte termijn denken waardoor lange termijn denken van onderwijs er niet in past. Onderwijs behoort volgens hen tot de niet-Roma cultuur die probeert de Roma-cultuur te onderdrukken. Onderwijs is voor hen daarom vaak kwestie van onderhandelen, ze willen iets in ruil voor het sturen van hun kinderen naar school zoals kinderbijslag en schoolpremies."*

Naast de schoolactoren trachten ook externe actoren er op toe te zien dat de kinderen uit gezinnen zonder wettig verblijfsstatuut effectief naar school gaan. Vaak voelen ze zich echter machteloos hierin. Deze machteloosheid vloeit o.a. voort uit de verantwoordelijkheid die bij de ouders ligt. Een actor van een lokaal opvanginitiatief drukt het als volgt uit: *"Sommige kinderen komen uit een cultuur waar school niet zo belangrijk is. Jongens worden bijvoorbeeld meer dan meisjes naar school gestuurd. Vele mensen, illegalen dan, sturen hun kinderen niet naar school omdat ze bang zijn, wij zeggen hen dat het nu niet langer gebeurt dat de politie ze aan de schoolpoort mag opnemen. Dus aangeven dat ze effectief dat recht hebben. Uiteindelijk proberen wij aan te geven dat het belangrijk is de kinderen naar school te sturen. Bij de meeste families lukt het wel als we dit benadrukken, maar het is bijvoorbeeld ook afhankelijk van waar ze komen of wat de mama doet. Als de*

*ouders gaan werken gaan ze naar school als de ouders niet werken gaan ze niet naar school. Maar wij kunnen niet sanctioneren. Wij mogen wel niet gaan controleren bij illegalen of ze ook effectief hun kinderen naar school sturen, wij kunnen enkel de begeleiding en toeleiding naar de school doen. Tenslotte hebben wij daar niks op te zeggen, de keuze en verantwoordelijkheid blijft bij de ouders."*

## **2. De rol van de school in de opvang van kinderen zonder wettig verblijfsstatuut en de uitdagingen gesteld door hun aanwezigheid.**

### **2.1. Rol van de school in de opvang van kinderen zonder wettig verblijfsstatuut.**

De externe actoren stellen dat een school in de eerste plaats goed onderwijs moet geven aan alle kinderen ongeacht *"of een kind legaal is of niet"*. Gezien de specifieke situatie van kinderen zonder wettig verblijfsstatuut zou er volgens de externe actoren toch een bijzondere rol zijn weggelegd voor de scholen ten aanzien van deze kinderen.

Actor uit het onderwijsveld: *"School is heel belangrijk voor alle kinderen, en zeker voor kinderen zonder papieren. Het is de eerste kennismaking met de maatschappij, de eerste plaats van integratie, waar ze taal leren, kortom de school is buiten het gezin het allerbelangrijkste, het is de hele wereld voor een kind."* Naast het belang van de school voor kinderen zonder wettig verblijfsstatuut in termen van integratie, wijzen de externe actoren in het bijzonder op de rol van de school ten aanzien van het veiligheidsgevoel van kinderen zonder wettig verblijfsstatuut. Zo zouden scholen zich ervan bewust moeten zijn dat gegeven hun situatie, het voor kinderen zonder wettig verblijfsstatuut niet vanzelfsprekend is om *"goed te presteren"* op school of *"gemotiveerd bezig zijn met school"*. Ten aanzien van deze kinderen is het dan de rol van de school ervoor te zorgen dat deze kinderen zich veilig voelen op school. Actor uit het onderwijsveld: *"Van kinderen die de elementaire dingen missen als eten kan je niet verwachten dat ze goed presteren op school. Dan kan je niet verwachten dat die kinderen gemotiveerd bezig zijn met school. Wij kunnen dan als school enkel voor zorgen dat ze zich op school veilig voelen."* School is volgens de externe actoren immers het enige *"veilige rustpunt voor de kinderen, voor veel van hen is de school het enige duidelijk kader waarin ze functioneren, ze kunnen er kind zijn, normaal zijn, de situatie ontvluchten, het is er warm, ze vinden er emotionele rust, ze hebben er ook iets te doen qua vrije tijd."* Kortom, *"scholen spelen wel een heel belangrijke rol als plaats waar ze gewoon kinderen kunnen zijn en zich kunnen ontwikkelen, los van de zorgen thuis. Want ze leven vaak in stresssituaties. Veiligheid bieden, houvast, integratie, vriendjes, de taal leren kennen, een andere cultuur. Veel van die mensen leven geïsoleerd, dus de school is eigenlijk hun wereld, ze hebben niet de middelen om daarnaast nog veel op stap te gaan dus als de kinderen al eens kunnen gaan zwemmen of op uitstap gaan is dat voor die kinderen fantastisch."*

Volgens de externe actoren spelen scholen niet enkel ten aanzien van de kinderen zonder wettig verblijfsstatuut een bijzondere rol in termen van hun integratie, maar ook ten aanzien van de gezinnen van deze kinderen. Daar scholen vaak de eerste instantie zijn waar deze gezinnen mee in aanraking komen, zouden scholen een grote rol kunnen spelen in *"het opvangen"* van deze gezinnen en hun kinderen. Volgens de externe actoren zouden verschillende scholen al een aantal initiatieven hiertoe nemen. Actor uit een non-profitorganisatie met als doelgroep kinderen zonder wettig verblijfsstatuut: *"Binnen de scholen zelf doen de meeste leerkrachten en directies hun best en zijn ze van goede wil. Je hebt scholen*

*waar deze kinderen gewassen en gekleed worden, waar leerkrachten zelf naar de voedselbank rijden, benefietfeesten organiseren, de huur betalen van illegale families. Dit zijn misschien uitzonderingen, maar het zijn dingen die gebeuren."*

De mate waarin scholen deze rol opnemen ten aanzien van kinderen zonder wettig verblijfsstatuut en hun gezinnen zou echter sterk afhankelijk zijn van school tot school en het "engagement" van het schoolteam. Actor uit het onderwijsveld: *"De rol van de school voor de gezinnen zonder papieren, ja, je kan er natuurlijk als school ver in gaan. Het is te zien welke directeur je hebt. Scholen kunnen grote rol spelen in het opvangen van die mensen maar het is te zien in hoeverre de school daarin wil gaan. Je hebt scholen die benefiet organiseren, maar je hebt ook scholen die dat niet doen. Het is uiteindelijk hun volste recht. Het heeft veel te maken met het engagement van directie en korps. Kinderen moeten sowieso naar school dus school heeft wel belangrijke rol want meestal is het de enige instantie waar die mensen mee te maken hebben en dat is de stap naar andere diensten, dus wel een grote rol voor de school maar het is sterk afhankelijk hoe de school het opneemt."*

Het betreft echter niet enkel de mate waarin scholen zich engageren. Hoewel scholen vaak de eerste instantie zijn waar gezinnen zonder wettig verblijfsstatuut mee in aanraking komen en dus een belangrijke rol zouden kunnen spelen in het doorverwijzen van deze gezinnen naar de juiste diensten, zijn scholen volgens de externe actoren hier niet op "voorbereid". Actor uit de diversiteitsector: *"Het is zo dat gezien die kinderen dagelijks naar school gaan, de school de eerste partner is die contact heeft met de ouders en vanwaar signalen komen. Scholen die met dergelijke groepen werken krijgen vaak te maken met de hele problematiek van de gezinnen zoals administratieve toestanden, huisvesting, psychosociale aspecten. Vaak is de school één van de gemakkelijkst toegankelijke en positieve bruggen met de maatschappij en dus gaan gezinnen met deze problemen bij de school aankloppen. Scholen hebben bijna een soort maatschappelijke assistentie hierin nodig want ze zijn er niet voor getraind en hebben er geen tijd voor. Scholen vragen vaak naar doorverwijsmogelijkheden, ze krijgen al die vragen binnen maar zijn niet getraind in de doorverwijzing."*

De externe actoren geven verder aan dat er veel op de scholen wordt "afgeschoven" terwijl scholen echter niet alles kunnen "oplossen". Actor onderwijsveld: *"Dat scholen een rol 'moeten spelen' is moeilijk, want heel veel van wat er in de maatschappij gebeurt wordt op onderwijs afgeschoven, terwijl onderwijs niet alles kan oplossen van wat er in de maatschappij gebeurt. Het is wel een hefboom voor die kinderen. Ik denk dat onderwijs de hefboom is om uit de cirkel te geraken waar ze in zitten, want onderwijs biedt de kansen op verdere kansen in het leven. Voor die specifieke doelgroep is het moeilijk, maar kinderen worden eventjes uit hun moeilijke thuissituatie gehaald, ze moeten er even niet aan denken, ze zitten onder leeftijdsgenoten, ze kunnen spelen en leren, ze mogen kind zijn daar en dat vind ik er heel belangrijke aan voor al die doelgroepen. Maar het onderwijs kan niet al de problemen van de maatschappij oplossen, daar zullen dus over de verschillende domeinen heen gesprekken moeten gevoerd worden. Dit is de volgende stap die nu moet gebeuren."*

De mate waarin scholen de aan hen toegeschreven rol opnemen ten aanzien van kinderen zonder wettig verblijfsstatuut zou verder worden bemoeilijkt door andere uitdagingen die hun aanwezigheid stelt aan de scholen.

## **2.2. Uitdagingen gesteld aan de scholen door de aanwezigheid van kinderen zonder wettig verblijfsstatuut.**

Wat betreft de mogelijke uitdagingen die de aanwezigheid van kinderen zonder wettig verblijfsstatuut zouden stellen aan de scholen, wijzen de externe actoren voornamelijk op de grote heterogeniteit onder deze kinderen. Zoals eerder aangehaald betreft het kinderen uit gezinnen die om uiteenlopende redenen naar België zijn gekomen, verschillende toekomstperspectieven hebben, en van wie de kinderen niet dezelfde schoolervaring hebben. Naar onderwijs toe betekent dit dus een heel gevarieerde groep om mee om te gaan.

Scholen zouden bovendien een tekort aan extra middelen hebben voor de opvang van deze kinderen. Actor uit de onderwijssector: *“Scholen hebben geen extra middelen, ze moeten het doen met het personeel dat ze hebben. Stel dat er kind zou toekomen dan zitten ze met hun handen in hun haar, want het kind verstaat de taal niet. Ze hebben niet veel middelen om bijvoorbeeld extra taallessen structureel op te nemen.”*

Andere uitdagingen die de aanwezigheid van een heterogene groep kinderen zonder wettig verblijfsstatuut volgens de externe actoren stelt aan de scholen hebben voornamelijk betrekking op de relatie met de ouders. Actor uit de onderwijssector: *“Een andere uitdaging voor de school is de participatie van de ouders in het schoolgebeuren, ze motiveren om naar schoolfeestje, rapportbespreking te komen want dat bevordert het contact met andere ouders. Ook naar het welbevinden van die mensen zodat ze het gevoel hebben dat ze behoren tot de gemeenschap, ook al is het tijdelijk.”*

## **3. Mogelijkheden en moeilijkheden voor de operationalisering van het recht op onderwijs.**

Gegeven de eerder aangehaalde heterogeniteit onder de kinderen zonder wettig verblijfsstatuut, stelt een actor uit een non-profitorganisatie met als doelgroep kinderen zonder wettig verblijfsstatuut dat er niet kan gesproken worden van een *“algemene onderwijsproblematiek in de zin dat je zit met een heel uiteenlopende groep, je hebt minderjarigen in alle verschillende fasen van de procedures, je hebt minderjarigen van alle kanten van de wereld, je hebt minderjarigen uit verschillende thuissituaties. En al deze dingen beïnvloeden de schoolsituatie wel op hun eigen manier.”*

Toch identificeren de externe actoren een aantal moeilijkheden die de meeste kinderen zonder wettig verblijfsstatuut zouden ondervinden bij het uitoefenen van hun recht op onderwijs, namelijk in hun toegang tot het onderwijs, doorheen hun schoolparcours en in termen van oriëntatie. Vaak zijn deze moeilijkheden te herleiden tot de paradoxen en spanningen tussen het recht op onderwijs en het verblijfsstatuut van de gezinnen.

Geconfronteerd met deze moeilijkheden stellen de externe actoren dat scholen toch trachten mogelijkheden te creëren opdat kinderen zonder wettig verblijfsstatuut hun recht op onderwijs wel degelijk zouden kunnen uitoefenen.

### 3.1. Zonder wettig verblijfsstatuut en recht op onderwijs: paradoxen en spanningen.

De verschillende externe actoren benadrukken dat het recht op onderwijs ook voor kinderen zonder wettig verblijfsstatuut daadwerkelijk wordt geëffectueerd, ze gaan naar school. Actor uit de diversiteitsector: *“Er zijn weinig gevallen waarbij scholen kinderen zonder wettig verblijf niet toelaten, het recht is er en de juridische obstakels zijn er niet meer.”* Een actor uit het onderwijsveld verwijst als belangrijk keerpunt hierin naar de *“maatregelen in de tijd van Luc Van den Bossche die zei dat alle kinderen recht hebben op onderwijs en dat ook expliciet naar de scholen heeft meegedeeld. Het heeft één en ander op gang gebracht. Voordien werden die kinderen nogal gemakkelijk verbannen. Door via zijn maatregel expliciet te stellen dat dit niet kan, is er geleidelijk aan, want het is een mentaliteitsverandering, wat openheid gekomen in de scholen. Dat is een maatregel van begin van de jaren '90. Dat was de eerste stap, het was zeer belangrijk voor die doelgroep en ook voor de scholen. De versterking is er gekomen met het GOK-decreet, waarbij ook voor die kinderen het inschrijvingsrecht geldt.”*

De hieronder aangehaalde moeilijkheden op niveau van toeleiding, doorheen het schoolparcours en op niveau van de oriëntatie tonen echter aan dat ondanks het recht op onderwijs en het inschrijvingsrecht kinderen zonder wettig verblijfsstatuut in de praktijk toch niet ten volle van deze rechten kunnen genieten. De meeste van de door de externe actoren aangehaalde moeilijkheden hebben te maken met spanningen tussen het verblijfsstatuut van de gezinnen en het recht op onderwijs. Een externe actor uit een non-profitorganisatie met als doelgroep kinderen zonder wettig verblijfsstatuut haalt in dit verband het citaat *“l'école accueille, l'Etat exclut”* aan, verwijzend naar het spanningsveld tussen de realiteit van de aanwezigheid van kinderen zonder wettig verblijfsstatuut op de scholen en de uitsluiting van deze groep door de Staat omwille van hun verblijfsstatuut.

Andere externe actoren spreken in dit verband over de eerder besproken *“dualiteit van kinderen hebben recht op onderwijs, maar die kinderen zitten hier niet. Als beleid kan je nooit een maatregel nemen die voor een groep mensen bedoeld is die er niet zijn. Politiek is het moeilijk verkoopbaar dat je een maatregel neemt voor mensen die niet in ons land zijn. Als politiker kun je dat niet verdedigen, want het is zo'n contradictie. Want je moet al beginnen berekenen hoeveel dat kost, hoeveel mensen zijn dat, om wie gaat dat, maar als ze er niet zijn kun je dat niet berekenen. Voor alle andere moeilijke groepen als bijvoorbeeld kansarmen, kun je dat wel, want die mensen zijn er wel en daar hebben we informatie over, maar over mensen zonder papieren niet.”* Hierdoor kunnen kinderen zonder wettig verblijfsstatuut hun recht op onderwijs niet afdwingen.

### 3.2. Mogelijkheden en obstakels in termen van toegang tot de school en inschrijving.

Wat betreft de toegang van kinderen zonder wettig verblijfsstatuut tot scholen en hun inschrijving, identificeren de externe actoren twee belangrijke obstakels.

Ten eerste benadrukken ze dat in vergelijking tot een aantal jaren terug de situatie wel verbeterd zou zijn. Dit zou volgens een actor uit het onderwijsveld vooral te danken zijn aan *“de maatregelen ten tijde van Luc Van den Bossche en het GOK-decreet.”* Over het algemeen zouden de scholen zonder veel problemen kinderen zonder wettig verblijfsstatuut toelaten en inschrijven. Niettegenstaande deze verbetering zouden sommige scholen het volgens de

externe actoren toch nog steeds moeilijk hebben met de aanwezigheid van kinderen zonder wettig verblijfsstatuut. De nodige mentaliteitswijziging zou nog steeds niet gebeurd zijn. Actor uit een non-profitorganisatie met als doelgroep anderstalige nieuwkomers: *“Er is recht op onderwijs maar ze vinden geen scholen, sommige zitten vol maar andere scholen hebben ook geen zin om er zoveel op te nemen. Er heerst taboe over de aanwezigheid van leerlingen zonder papieren op scholen. Het wordt dan een soort van een schandvlek op de school van er zitten er veel illegalen. Men wil het niet onder de aandacht brengen omdat men bang is dat het nog meer de blanke ouders zou weghouden.”* Ondanks het recht op onderwijs en inschrijvingsrecht zouden kinderen zonder wettig verblijfsstatuut dus nog moeilijkheden ondervinden in hun toegang tot scholen.

Een ander obstakel die de externe actoren identificeren voor de toegang tot scholen voor kinderen zonder wettig verblijfsstatuut houdt verband met de leefomstandigheden van de gezinnen en meer bepaald hun moeilijke financiële situatie. Dit kan er de oorzaak van zijn dat sommige ouders zonder wettig verblijfsstatuut hun kinderen niet naar school sturen. Zoals eerder aangehaald door een actor uit de diversiteitsector komt onderwijs vaak niet op de eerste plaats door de keuzes die deze gezinnen moeten maken omwille van hun verblijfsstatuut: *“Er zijn kinderen zonder wettig verblijf die niet naar school gaan door financiële problemen van hun gezin door hun overlevingsstatuut. Die mensen gaan op zoek naar alternatieve financieringsbronnen om te overleven. Je krijgt daardoor kinderen die ook mee voor het inkomen van het gezin moeten zorgen, wanverhoudingen binnen een gezinsstructuur. Naar school gaan betekent dan ook vaak dat die gezinnen een bron van inkomen zijn als de kinderen niet meer bijdragen. Er zijn financiële drempels om naar school te gaan. Hoe kosteloos ze het ook maken naar school gaan kost geld en voor die gezinnen is er de nuance dat het niet enkel geld kost om naar school te gaan maar dat het ook hun inkomsten wegneemt doordat kinderen dan niet meer bijdragen aan de inkomsten, het is een dubbele financiële problematiek. Kinderen zonder papieren komen niet in aanmerking voor de financiële middelen die gegeven worden om scholen kosteloos te maken als schoolpremies en schooltoelagen, de groep die het juist het meest nodig heeft.”* Een actor uit een welzijnsinstelling binnen de sector van de etnisch-culturele minderheden haalt eveneens deze financiële drempel aan: *“Problemen, knelpunten op gebied van onderwijs aangehaald door de ouders is dat het niet altijd zo gratis als ze zeggen. Het schooleten is duur, kinderen moeten naar school maar we hebben geen rechten op een studiebeurs.”*

Het lager onderwijs dat in principe kosteloos zou moeten zijn voor ouders, zou dus niet zo kosteloos zijn voor gezinnen zonder wettig verblijfsstatuut die uitgesloten van deze *“instrumenten om het recht op onderwijs voor iedereen mogelijk te maken zoals studietoelagen en schoolpremies”*.

Verschillende scholen zouden echter zoveel mogelijk in werking stellen om deze financiële drempel voor de toegang van kinderen zonder wettig verblijfsstatuut tot scholen te verlagen. Zo wijzen de externe actoren op de *“zwarte kas”* die scholen zouden hebben waarmee ze een aantal zaken voor de kinderen zonder wettig verblijfsstatuut zouden betalen zoals klasuitstappen”. Actor uit een welzijnsinstelling binnen de sector van de etnisch-culturele minderheden: *“Ik weet dat de meeste scholen ook een zwarte kas hebben en als ze de thuissituatie kennen gaan ze wat bijsteken.”* Andere scholen geven kinderen zonder wettig verblijfsstatuut de mogelijkheid om hun facturen gespreid te betalen. Er zijn ook scholen die benefieten organiseren waarvan de opbrengst bestemd is voor gezinnen zonder wettig verblijfsstatuut.

### 3.3. Mogelijkheden en obstakels doorheen het schoolparcours.

Ook op niveau van het schoolparcours van de kinderen zonder wettig verblijfsstatuut identificeren de externe actoren een aantal drempels. Net als op het niveau van de toegang tot de scholen zouden deze drempels voornamelijk te maken hebben met de leefomstandigheden van de gezinnen.

Zo wijzen ze op de onzekere toekomst van de gezinnen zonder wettig verblijfsstatuut die op verschillende manier een impact kan hebben op het schoolse presteren van de kinderen. Actor uit de diversiteitsector: *“De onzekere toekomst legt druk op de gezinnen en op de kinderen, wat heel verschillende reacties kan uitlokken bij kinderen. Zo bijvoorbeeld kunnen kinderen uitblinken op school om te vermijden dat hun ouders zich over hun school zorgen maken, anderzijds worden kinderen thuis gehouden uit schrik.”* De onzekere toekomst zou ook stress en onzekerheid veroorzaken bij de kinderen. Actor uit een non-profitorganisatie met als doelgroep kinderen zonder wettig verblijfsstatuut: *“Kinderen die gestresseerd zijn omwille van de stress die ze van thuis meekrijgen, onzekerheid door ofwel hun procedure ofwel als ze uitgeprocedeerd zijn de onzekerheid over hoe lang ga ik hier nog zitten, wanneer gaat de politie mij komen pakken. Dat zijn dingen waar kinderen van wakker liggen. En al deze dingen beïnvloeden de schoolsituatie wel. Ook een probleem is het onzeker perspectief dat ze hebben. Bij sommige kinderen zie je dat het ontbreken van het perspectief een gebrek aan motivatie veroorzaakt op school, andere daarentegen gaan juist op de school focussen want dat is voor hen ook vaak de enigste veilige plek waar ze gewoon leerling kunnen zijn en niet een sans-papier en soms hopen ze ook dat ze daarom papieren gaan krijgen.”* De onzekere toekomst zou ook met zich meebrengen dat het voor scholen moeilijker is om met de gezinnen zonder wettig verblijfsstatuut *“op lange termijn iets te bespreken”*. Zo stelt een actor uit het onderwijsveld: *“De overlegmomenten die ik met die ouders gehad heb waren altijd op school, dus dat de school ze uitnodigde. Ze waren heel bereidwillig. Maar op het moment dat we verdere stappen wilden nemen met de jongste dochter naar een kinderpsychiater was het moeilijker voor die mensen omdat ze zeiden we weten niet of we hier volgende week zullen zijn. Dus het is moeilijk om met die mensen op lange termijn iets te bespreken. Hun verblijfsstatuut brengt dus wel heel wat onzekerheid binnen het gezin. Want als we een gesprek hadden met de mama was dat altijd heel emotioneel, van wij wonen hier nu al zo lang en we weten niet of we hier gaan mogen blijven. Die mensen waren er heel emotioneel over. Dus dat geeft zeker stress, ook naar de kinderen. Ze waren er toch wel veel mee bezig.”*

De externe actoren wijzen ook op het risico op *“parentificatie”* als gevolg van de leefomstandigheden van gezinnen zonder wettig verblijfsstatuut. Hiermee verwijzen de externe actoren naar situaties waarbij kinderen de verantwoordelijkheden van hun ouders overnemen. Ook dit zou een obstakel kunnen vormen voor het schoollopen van de kinderen. Actor uit een non-profitorganisatie met als doelgroep anderstalige nieuwkomers: *“Het ergste is als kinderen zonder papieren zien dat hun ouders depressief zijn en dat gebeurt heel vaak. Het ergste voor kinderen is als uw moeder uw moeder niet meer is maar zich laat gaan en verdrietig is, de kinderen willen dat hun ouders hun rol opnemen. In veel gevallen waar ouders onzeker zijn over hun bestaan gaan hun zorgen over op hun kinderen. Ze nemen veel stress over van hun ouders en er is veel parentificatie, ze springen in voor hun ouders. En dit heeft ook invloed op onderwijs zoals blijven zitten. Voor die kinderen is het niet simpel als hun ouders hun rol niet meer kunnen opnemen.”*



Ook de taalbeheersing zou moeilijkheden met zich meebrengen voor het schoolparcours van kinderen zonder wettig verblijfsstatuut. Externe actoren die met scholen werken ervaren dat een gebrekkige taalbeheersing een rem kan zetten op de onderwijskansen van kinderen zonder wettig verblijfsstatuut. Kinderen zonder wettig verblijfsstatuut die het Nederlands niet zouden beheersen zouden volgens een actor uit een non-profitorganisatie met als doelgroep anderstalige nieuwkomers *“een belangrijk middel tot integratie en emancipatie in het onderwijs en erbuiten missen.”* Verder wijst deze actor op de gevolgen van een gebrekkige taalbeheersing van het Nederlands door kinderen zonder wettig verblijfsstatuut: *“Kinderen die op 12 jaar een taalachterstand hebben dat is niet meer in te halen. Dat is natuurlijk niet het enige probleem maar het wordt zwaar onderschat. Taalachterstand op school is leerachterstand. Taalverwerving wordt onderschat voor kinderen, als ze Nederlands niet machtig zijn gaat er veel verloren, ook wiskunde is taal.”*. Verder wijzen de externe actoren op het belang dat ook ouders het Nederlands beheersen om het risico op parentificatie te vermijden. Actor uit een non-profitorganisatie met als doelgroep anderstalige nieuwkomers: *“Belangrijk dat ook de ouders Nederlands leren niet om met het kind te praten maar om niet afhankelijk te zijn van het kind voor de communicatie. Kind krijgt anders de machtspositie.”* De gebrekkige beheersing van het Nederlands door de kinderen zonder wettig verblijfsstatuut en ouders zou ook een obstakel kunnen vormen in de relaties met de school. Actor van een lokaal opvanginitiatief: *“Het is wel zo dat doordat de mama geen Nederlands spreekt wij de grootste opvolging doen. School vraagt aan ons om bepaalde dingen door te geven aan de mama. Dus de communicatie gebeurt via ons omdat de mama nu totaal geen Nederlands spreekt.”*

De externe actoren identificeren ten slotte de eerder aangehaalde *“complexiteit van de problematiek van gezinnen zonder vast verblijfsstatuut”* als oorzaak van moeilijkheden die kinderen zonder wettig verblijfsstatuut zouden doormaken doorheen hun schoolparcours. De externe actoren spreken in dit verband over het ontbreken van de *“randvoorwaarden”* of *“afgeleide rechten”* voor het uitoefenen van het recht op onderwijs. Een actor uit een non-profitorganisatie met als doelgroep kinderen zonder wettig verblijfsstatuut legt het als volgt uit: *“Recht op onderwijs is gegarandeerd in België, maar het zijn de randvoorwaarden die het moeilijk maken voor die kinderen. Zoals het feit dat ze eigenlijk illegaal zijn en dus geen recht hebben op bijstand.”* Een actor uit de diversiteitsector heeft het ook over deze randvoorwaarden: *“Er kwamen signalen dat een aantal lagere scholen aan het verzuipen zijn in de problematiek van de kinderen. Ze komen bijna niet meer aan lesgeven toe omdat die kinderen hongerig, ongewassen en met allerlei problemen naar school komen en dat ze voortdurend brandjes moeten blussen om dat te proberen op te lossen. Er zijn dus wel een aantal zaken die niet rechtstreeks met het recht op onderwijs te maken hebben maar die wel de uitoefening van dit recht kunnen belemmeren. Bij deze afgeleide rechten maakt het niet hebben van een wettig verblijf het verschil.”* De externe actoren relateren het ontbreken van deze randvoorwaarden eveneens aan de armoedesituatie waarin de gezinnen zonder wettig verblijfsstatuut meestal zouden leven. Actor uit een non-profitorganisatie met als doelgroep kinderen zonder wettig verblijfsstatuut: *“Je kan kinderen recht op onderwijs geven, maar als kinderen met een lege maag in de klas zitten, kan dat recht dan wel tot zijn recht komen?”*

Ondanks al deze moeilijkheden en obstakels doorheen hun schoolparcours wijzen de externe actoren op de bijzondere veerkracht van de kinderen zonder wettig verblijfsstatuut. Actor uit een non-profitorganisatie met als doelgroep anderstalige nieuwkomers: *“We schrikken vaak hoe sterk kinderen wel zijn. Ze worden aan hun lot overgelaten terwijl de ouders gaan werken, ze leven soms in erbarmelijke omstandigheden maar toch spartelen ze zich erdoor.”*

Net als op het niveau van de toegang tot het onderwijs, trachten scholen ook wat betreft het schoolparcours van kinderen zonder wettig verblijfsstatuut mogelijkheden te creëren zodat ook deze kinderen hun recht op onderwijs kunnen uitoefenen. De externe actoren wijzen erop dat het voornamelijk mogelijkheden betreffen die te maken hebben met de eerder aangehaalde randvoorwaarden. Het meest aangehaald voorbeeld van acties van scholen in dit verband is het uitbouwen van netwerken met bijvoorbeeld artsen, voedselbanken, kledingbesteding, enz. om tegemoet te komen aan de nood aan verzorging, voeding en kleding voor kinderen zonder wettig verblijfsstatuut en hun gezinnen. Actor uit de diversiteitsector: *“Er zijn dan een aantal acties gekomen die ook met de randvoorwaarden van zonder wettig verblijf te maken hadden. Het gaat over heel praktische dingen zoals douches van zwembaden in de ochtend open te stellen zodat leerkrachten met die leerlingen naartoe kunnen om hen te wassen.”*

### **3.4. Mogelijkheden en obstakels in termen van oriëntatie.**

De externe actoren stellen dat wat betreft de oriëntatie van kinderen zonder wettig verblijfsstatuut naar het secundair onderwijs, ze een belangrijk obstakel vaststellen in de gebrekkige kennis van het secundair onderwijssysteem in België door de gezinnen. Dit zou de kansen van de kinderen op de juiste keuze wat betreft te volgen opleiding beperken. Scholen zouden daarom trachten dit obstakel te overbruggen door het informeren van de ouders over de verschillende keuzemogelijkheden in het secundair onderwijs en het betrekken van deze ouders in de overlegmomenten met o.a. het CLB over de oriëntatie van hun kinderen.

Vanuit hun ervaring zou de grootste obstakels wat betreft het verdere schoolparcours van kinderen zonder wettig verblijfsstatuut na het lager onderwijs zich echter voornamelijk situeren naarmate de kinderen ouder worden en de 18 jaar naderen. Actor uit een afdeling van een centrum algemeen welzijnswerk die mensen zonder wettig verblijfsstatuut als doelgroep heeft: *“Het grotere probleem stelt zich bij de oudere kinderen. Niet bij de kinderen waarvan de wet zegt dat ze recht op onderwijs hebben tot 18 jaar, maar kinderen die hier al 7-8 jaar zijn, die 16- 17 jaar worden, en heel goed de situatie beseffen. Bepaalde scholen weigeren hen ook na 18 jaar omdat ze niet meer verplicht zijn ten aanzien van die kinderen, de leeftijd is tot 18 jaar. Het is vooral bij de adolescenten dat wij de problemen zien, niet bij de lagere school. Het is een tijdsbom voor de maatschappij. Die kinderen zijn hier al al die jaren, hebben een diploma, zijn geïntegreerd maar daar stopt het bij. Dit is alarmerend voor de toekomst, ze hebben geen perspectieven, dan zijn ze verwonderd dat er in de grote steden veel problemen is met die jongeren. Tot de 18 jaar is alles voor geregeld, maar de beleving van die kinderen van 15-16 jaar wat moet dat niet zijn. Soms verzwijgen de ouders de situatie maar die kinderen beseffen dat, ze zijn niet dom.”* Dit is een obstakel waar scholen en externe actoren zich echter zelf machteloos tegenover voelen gezien ze geen impact hebben op de onzekere toekomstperspectieven van de gezinnen zonder wettig verblijfsstatuut.

### **4. Beschrijving van de quasi-schoolmarkt.**

Zoals eerder vermeld zou volgens de externe actoren met de erkenning van het recht op onderwijs en inschrijvingsrecht voor kinderen zonder wettig verblijfsstatuut wat openheid

gekomen zijn in de scholen ten aanzien van de toegang van deze leerlingen tot de scholen. Toch stellen de externe actoren, wat betreft de positionering van de scholen ten aanzien van de opvang van deze doelgroep, een bepaalde dynamiek vast die erop zou kunnen wijzen dat die openheid nog niet helemaal aanwezig is. Het recht op onderwijs en op inschrijving alleen blijkt in deze gevallen dan niet te volstaan.

Zo zouden bepaalde scholen toch nog weigeren om kinderen zonder wettig verblijfsstatuut in te schrijven of geneigd zijn ze sneller van school te sturen. Actor uit een lokaal opvanginitiatief: *“Alle doorverwijzingen naar de scholen gebeuren via ons. In feite kan een school niet want er is het recht op onderwijs, dus eigenlijk hebben ze niet echt het recht om te zeggen van nee, jullie mogen niet komen omdat jullie ouders geen papieren hebben. Maar het is wel zo dat als ze bijvoorbeeld zeggen van ok wij hebben eigenlijk liever van niet maar we gaan dat niet zeggen, en als de kinderen dan voor enige problemen zorgen zullen ze vlugger zeggen van het zorgt voor problemen en ze van school sturen.”* Dit zou volgens de externe actoren leiden tot de concentratie van kinderen zonder wettig verblijfsstatuut in bepaalde scholen.

Ook wat betreft de schoolkeuze van ouders zonder wettig verblijfsstatuut voor hun kinderen zouden er volgens de externe actoren een bepaalde dynamiek spelen. Uit hun ervaring zouden deze ouders wel degelijk de vrijheid krijgen om zelf de school voor hun kinderen te kiezen, maar deze keuze is echter beperkt. Vaak zouden de ouders namelijk een beperkt aanbod worden voorgelegd waar ze uit moeten kiezen, of wordt hun keuze in een bepaalde richting *“geduwd”*. De externe actoren halen verschillende mogelijke oorzaken hiervoor aan als de gebrekkige kennis van de ouders van het schoolsysteem in België en de taalproblemen. Actor uit een lokaal opvanginitiatief: *“Die mevrouw is van Rusland, en sprak niks van Nederlands, Frans of Engels. Het was dus wij die de contacten legden met de scholen, maar de mama mag wel kiezen of het katholiek onderwijs of gemeenschapsonderwijs is. De keuze ligt eigenlijk helemaal aan de ouders, maar wij leggen wel de contacten. Ze heeft gekozen voor het katholiek onderwijs en dan zijn wij een aantal scholen gaan kiezen en dan mocht de mama kiezen uit deze scholen.”* Ook de mate waarin een doorverwijzende instantie relaties heeft met een bepaalde school zou de schoolkeuze van ouders beperken. Zou zouden bepaalde instanties de ouders aanraden zich in te schrijven in een school waar de diensten goede contacten mee hebben. Actor diversiteitsector: *“Hier zijn er twee scholen waar we voornamelijk mee werken. Er zijn dus eigenlijk maar twee scholen waar wij een heel goed contact mee hebben en dat zeggen we ook aan de ouders, kijk jullie mogen kiezen maar wij hebben heel goede contacten met die school en die school. En ze zijn dan eerder geneigd om die scholen te kiezen. Want door die goede samenwerking met de scholen kunnen we doorgeven wat die kinderen al kunnen en willen zodanig dat de scholen ermee kunnen werken.”*

De externe actoren wijzen ook op andere factoren die mee de schoolkeuze van ouders zonder wettig verblijfsstatuut zouden bepalen. Zo zou de mobiliteit van gezinnen van invloed zijn op de schoolkeuze. Deze ouders zouden vaker kiezen voor een school in de nabije omgeving. Ook de solidariteit tussen gezinnen zonder wettig verblijfsstatuut zou van invloed zijn op de schoolkeuze van ouders. Actor uit een welzijnsinstelling binnen de sector van de etnisch-culturele minderheden: *“Er is een concentratie in bepaalde scholen. Een stuk komt dit door de solidariteit onder de families onderling. Als de kinderen op dezelfde school zitten dan kunnen ze samen gaan, dus eigenlijk praktische dingen. De ene ouders nemen dan een kind mee totdat de moeder terug thuis is. En ook omwille van waar ze wonen, de bereikbaarheid.”*

Volgens de externe actoren zou in de schoolkeuze van de ouders andere criteria als de aanwezigheid van een taalklas voor anderstalige nieuwkomers op de school doorslaggevend zijn dan het onderwijsnet. Actor uit een afdeling van een centrum algemeen welzijnswerk die mensen zonder wettig verblijfsstatuut als doelgroep heeft: *“Eerst vraag ik aan de mensen of ze een katholieke of gemeenschapsschool willen, want je moet rekenen dat mensen een andere godsdienst hebben en kennen ons systeem helemaal niet. Die gezinnen die komen het land binnen en voor hen is dat onbekend terrein. Ik moet dat eerst allemaal uitleggen wat niet evident is die toestand van die scholen. Dan kijken we meestal in de omgeving van waar ze wonen om dan in te schrijven in de school. Ik leg dat uit aan de ouders en dat ze zich niet moeten fixeren op de godsdienst, en dat is moeilijk uit te leggen aan mensen die uit andere landen komen dat wij ons hier in niet fixeren op godsdienst, dat zijn zij absoluut niet gewoon. Maar die mensen die kunnen eigenlijk niet anders dan ze in die katholieke school in te schrijven. Ze krijgen wel de vrijheid, ik zeg hen dan dat ze hen ook in een andere school mogen inschrijven maar dat het moeilijk zal gaan omdat ze zich daar niet focussen op taal, want enkel in het vrij onderwijs is er een zo een aparte taalklas. En ondanks het probleem met godsdienst sturen de ouders hun kinderen dan toch naar die vrije school. Als ik uitleg dat dat een school is waar ze niet gefixeerd zijn op godsdienst en dat dat eigenlijk voor het kind gemakkelijker is als ze een jaar een taalbad krijgen, sturen de meeste ouders hun kinderen toch naar die school.”*

## **5. Lokale actoren en bronnen in de opvang van de kinderen zonder wettig verblijfsstatuut: beschrijving en coördinatie wijzen.**

### **5.1. De beschikbare bronnen voor de opvang van kinderen zonder wettig verblijfsstatuut.**

Wat betreft de beschikbare bronnen voor de opvang van kinderen zonder wettig verblijfsstatuut en hun gezinnen wijzen de externe actoren op het gebrek eraan. Eerder haalden we reeds aan dat één van de uitdagingen die de aanwezigheid van deze kinderen op de scholen stelt een gebrek aan extra middelen is voor de opvang van deze kinderen. Dit zou niet enkel het geval zijn op het niveau van de scholen, maar ook op niveau van andere diensten. Zoals eveneens eerder vermeld, klagen de actoren van diensten die instaan voor de opvang van mensen zonder wettig verblijfsstatuut de moeilijkheid aan die ze ondervinden om financiering te vinden voor deze doelgroep door de dualiteit die hun verblijfsstatuut met zich meebrengt. Actor uit een welzijnsinstelling binnen de sector van de etnisch-culturele minderheden: *“Wij zijn een vzw, het is alle dagen struggle for life. Wij moeten leven van subsidies maar voor mensen zonder papieren is dat niet altijd makkelijk, het is niet zo’n evidente problematiek om subsidies voor te krijgen. We hebben al heel wat projectaanvragen ingediend voor mensen zonder papieren, maar die krijgen we niet, het is die paardenbril, ze zijn er eigenlijk niet.”* Hierdoor slagen scholen en andere diensten er niet in op alle zorgvragen in te gaan van mensen zonder wettig verblijfsstatuut zoals rond onderwijs.

Nochtans, stelt een actor uit de diversiteitsector, *“hebben de onderwijs- en welzijnssector een aantal instrumenten om het recht op onderwijs voor iedereen mogelijk te maken zoals studietoelagen en schoolpremies. Maar mensen zonder wettig verblijf zijn echter wel van een aantal van deze hulpmiddelen uitgesloten.”* Ook dit probleem werd eerder vermeld als één van de moeilijkheden doorheen het schoolparcours van kinderen zonder wettig verblijfsstatuut.

## 5.2. De betrokken actoren in de opvang van kinderen zonder wettig verblijfsstatuut.

Zoals eerder besproken schrijven de externe actoren de scholen een belangrijke rol toe in de opvang van kinderen zonder wettig verblijfsstatuut en hun gezinnen. Als eerste instantie waar deze gezinnen mee in aanraking komen zouden scholen o.a. van belang zijn voor de opvang en integratie van deze gezinnen en hun kinderen en ze zouden ervoor moeten zorgen dat deze kinderen zich veilig voelen op school. De mate waarin scholen deze rol opnemen zou echter sterk afhankelijk zijn van een aantal factoren zoals het engagement van het schoolteam. In dit verband benadrukken de externe actoren dat de mogelijkheden voor leerlingen zonder wettig verblijfsstatuut en hun gezinnen vaak terug te brengen zijn tot *“de good will van leerkrachten en directies zelf”*. Binnen de scholen gaat er dan ook veel initiatief uit van het onderwijzend personeel om mogelijkheden te creëren opdat kinderen zonder wettig verblijfsstatuut hun recht op onderwijs zouden kunnen uitoefenen.

Niet enkel op het niveau van de scholen tracht men deze mogelijkheden te creëren. Verschillende organisaties die werken rond deze doelgroep schenken ook in belangrijke mate aandacht aan hun onderwijssituatie en hebben er in belangrijke mate expertise over opgebouwd. Deze expertise situeert zich op verschillende gebieden. Er zijn verschillende organisaties die zich voornamelijk toeleggen op het ondersteunen van scholen die een groot aantal leerlingen zonder wettig verblijfsstatuut tellen. Deze ondersteuning gaat voornamelijk over het informeren van de scholen over de juridische aspecten en hen helpen in het toeleiden van gezinnen naar de juiste sociale instanties. Andere organisaties ontwikkelden dan eerder expertise in beleidswerk. Door het nauw opvolgen van het beleid willen ze erop toezien dat kinderen zonder wettig verblijfsstatuut hun recht(en) (op onderwijs) kunnen uitoefenen. Een aantal diensten organiseren buiten de schooluren activiteiten voor kinderen zonder wettig verblijfsstatuut om naast de school ook te zorgen voor een zinvolle tijdsbesteding voor deze kinderen. De diensten werken hiervoor samen met de scholen om de activiteiten bekend te maken. Door het gratis aanbieden van deze activiteiten zouden ook kinderen zonder wettig verblijfsstatuut erop afkomen. Volgens een actor uit een welzijnsinstelling binnen de sector van de etnisch-culturele minderheden is de meerwaarde hiervan voor kinderen zonder wettig verblijfsstatuut *“dat ze ervaren dat ze niet anders zijn dan andere kinderen. Als ze bijvoorbeeld kunnen deelnemen aan een uitstap, dat is leuk voor hen als ze kunnen vertellen aan hun vriendjes, want meestal hebben ze weinig kansen want de ouders kunnen niet betalen, dan hebben ze ook ne keer iets extra.”* Een aantal diensten richten zich eerder op het overbruggen van de zomerperiodes door het organiseren van zomerklassen Nederlands. De doelgroep bestaat dan niet enkel uit kinderen zonder wettig verblijfsstatuut maar ruimer anderstalige kinderen. Het doel van deze zomerklassen is het vermijden dat wat kinderen geleerd hebben doorheen het schooljaar op gebied van taal niet verloren gaat in de vakantieperiode.

De externe actoren benadrukken de veelheid van actoren betrokken in de opvang van kinderen zonder wettig verblijfsstatuut en hun gezinnen. Ook wat betreft de scholarisatie van deze kinderen trachten naast de school verschillende andere actoren de mogelijkheden te scheppen voor een optimale uitoefening van hun recht op onderwijs.

Nochtans zou er volgens de externe actoren te vaak verwacht worden van de scholen dat zij *“heel de problematiek van documentloze mensen zouden oplossen”* gezien scholen vaak het eerste

en enige aanspreekpunt zijn voor vele gezinnen zonder wettig verblijfsstatuut. Scholen zijn volgens de externe actoren hier echter niet toe in staat. Niet enkel omdat scholen niet voldoende geïnformeerd zijn over de specifieke situatie van deze gezinnen, bovendien zijn scholen *“niet getraind in de doorverwijzing”*. Actor uit een non-profitorganisatie met als doelgroep kinderen zonder wettig verblijfsstatuut: *“Scholen ontbreken nog expertise rond kinderen zonder papieren, zoals juridische informatie. Ze stellen bijvoorbeeld vast dat er iets mis is met de verblijfspapieren, maar ze kunnen vaak niet inschatten in welke fase van de procedure een kind zit of welke rechten eraan vast hangt. Ze zouden ook een lijst moeten hebben van adressen van sociale diensten.”*

De externe actoren zijn er zich echter ook van bewust dat ook zij niet op eigen houtje *“heel de problematiek van documentloze mensen”* op zich kunnen nemen. Een moeilijkheid die een aantal externe actoren ervaren is immers dat de gezinnen zonder wettig verblijfsstatuut moeilijk hun weg vinden naar de juiste diensten. Actor uit het onderwijsveld: *“Ouders kunnen wel rechtstreeks bij ons komen maar ik vrees dat dat niet zal gebeuren want voor hen is dat heel moeilijk om al die instanties hier te ontdekken.”* Een andere actor uit het onderwijsveld schrijft dit toe aan de drempel die deze gezinnen zouden ervaren om toe te stappen naar een dienst die zij associëren met de overheid *“want die mensen hebben schrikken van wat er met hun kinderen zal gebeuren.”* De externe actoren geven ook toe dat ook zij de nodige expertise ontbreken voor een optimale opvang van gezinnen zonder wettig verblijfsstatuut en kinderen. Vaak is het voor hen *“een kwestie van zelf uitzoeken wat beste werkt.”*

Wat er volgens de externe actoren daarom nodig is, is een integrale aanpak van de situatie van kinderen zonder wettig verblijfsstatuut en hun gezinnen. Actor uit de onderwijssector: *“Wat er ook niet is naast de ontbrekende doorverwijsexpertise van scholen is een intensieve integrale aanpak van hun problemen.”* Hiermee wijzen de externe actoren erop dat wat betreft de opvang van gezinnen kinderen zonder wettig verblijfsstatuut de verschillende diensten naast elkaar werken en er een gebrekkige samenwerking is. Ook tussen welzijn en onderwijs zou deze samenwerking nog onvoldoende zijn. Wat betreft de opvang van kinderen zonder wettig verblijfsstatuut en mogelijke doorverwijzingen van hun gezinnen zouden scholen het voornamelijk moeilijk hebben met het bestaan van een veelheid aan diensten. Actor uit een afdeling van een centrum algemeen welzijnswerk die kinderen zonder wettig verblijfsstatuut als doelgroep heeft: *“De moeilijkheid voor scholen is de veelheid aan diensten waardoor doorverwijzing moeilijk is voor hen. Er is niet voldoende samenwerking. Decreten hebben gemaakt dat de taken van bepaalde diensten beperkt werden. Dus als mensen in een inburgeringstraject zitten bij een integratiedienst maar andere vragen hebben rond bijvoorbeeld hun statuut of sociale vragen of onderwijs worden zij naar ons doorgestuurd. Er is nood aan iemand die de diensten regelmatig samenbrengt.”*

Binnen deze integrale aanpak moet er echter wel een duidelijke rolafbakening zijn tussen de scholen en de andere actoren. Actor uit een welzijnsdienst die als doelgroep etnisch-culturele minderheden heeft: *“Scholen gaan het probleem niet kunnen oplossen. Scholen moeten niet de gezinnen opvangen, zij moeten de kinderen opvangen. Voor scholen is het daarom belangrijk dat ze kunnen doorverwijzen. Scholen moeten sterker gemaakt worden in het verwijzen van de gezinnen naar de juiste partners. Dat is die rolafbakening en zo zit onze samenleving in elkaar en ik vind niet dat we aan scholen mogen vragen om welzijnswerker te worden. Dan moet men er wel voor zorgen dat er voldoende initiatieven zijn als waar mensen zonder wettig verblijf terecht kunnen met hun*

*verhaal.” Ook een actor uit het onderwijsveld benadrukt deze rolafbakening: “Het onderwijs heeft een baanbrekende rol gespeeld door te zeggen dat er recht is op onderwijs voor ieder kind en dan met het GOK-decreet. Maar de rest moet volgen, want onderwijs kan niet al de problemen van de maatschappij oplossen, daar zullen dus over de verschillende domeinen heen gesprekken moeten gevoerd worden. Dit is de volgende stap die nu moet gebeuren.”*

Hoewel nog beperkt stellen de externe actoren dat er al verschillende initiatieven worden genomen voor een meer integrale aanpak van de situatie van gezinnen zonder wettig verblijfsstatuut en hun kinderen. In dit verband haalt een actor uit de diversiteitsector het volgende voorbeeld aan: *“Vanuit onze expertise proberen wij scholen hierin te ondersteunen om met die kinderen om te gaan, zoals bijvoorbeeld met het dossier dat we aan het maken zijn rond de afgeleide rechten van kinderen zonder vast verblijfsstatuut. Dit doen we in samenwerking met de pedagogische diensten van de verschillende netten om na te gaan welke vragen bij hen terecht komen. Er zijn wel een aantal zaken die niet rechtstreeks met het recht op onderwijs te maken hebben maar die wel de uitoefening van dit recht kunnen belemmeren. Het recht op onderwijs is er dus moet je dit niet verder onderzoeken, wel de afgeleide rechten, het is belangrijk na te gaan hoe scholen hiermee omgaan. Bij deze afgeleide rechten maakt het niet hebben van een wettig verblijf het verschil. Voor scholen willen we hier een antwoord op formuleren, het verblijfsstatuut en de afgeleide rechten.”* Welzijnsactoren trachten ook scholen die hulpvragen hebben in hun dossiers rond leerlingen zonder wettig verblijfsstatuut te ondersteunen. Actor uit een welzijnsdienst: *“Ik heb al eens gehad dat er een jongen was in het 6<sup>de</sup> leerjaar en men had geen zicht op studierichtingen en ik ben op huisbezoek geweest met directeur en juf van die jongen met informatie om duidelijk te maken wat er mogelijk was. Indien nodig ga ik mee op huisbezoek, dus in die zin is het onze taak om de school te ondersteunen daarin. “*

Een actor uit de integratiesector betreurt in dit verband de wijzigingen in de taakomschrijving van onthaalbureaus die net deze integrale aanpak nastreefden: *“Er is bepaald dat rond minderjarigen onthaalbureaus enkel nog de toeleiding naar onderwijs mogen doen, niet meer de begeleiding eens dat ze op school zitten, het CLB zou dan alles moeten opvolgen. Het CLB is echter overbevroagd en komt er niet helemaal aan toe. Daarvoor namen wij deze begeleidende taak heel intensief op. De meeste begeleidingen die wij deden gingen altijd over kinderen zonder wettig verblijf. Nu wij enkel nog de toeleiding mogen doen, hebben we zonder cliënt-volgsysteem gezeten en zijn we compleet het overzicht kwijt, we weten ze niet meer te vinden, er is geen ruimte meer om actief te gaan werven en huisbezoeken te doen. Wij doen geen begeleidingen meer, we bereiken de mensen niet meer en op die manier geen vertrouwen meer hebben bij die doelgroep want ze kennen ons niet, wat vroeger wel zo was. Ons welzijnsnetwerk hebben we afgebouwd de voorbije jaren, omdat het niet meer kon. Dat had als grootste voordeel, omdat wij een neutrale positie hadden, niet volledig welzijnspartner en ook geen onderwijspartner, dat wij de regie konden opnemen om oplossingen te zoeken voor multiprobleem cases. Wij organiseerden dan ronde tafels overleggen over 1 dossier of gezin, en verdeelden de taken tussen de verschillende partners. Wij opteerden voor de integrale aanpak, we zochten uit welke partner welke opdrachten hebben en welke taken kan opnemen en dan breng je die samen. Nu is er niks meer van over. Als wij signalen krijgen van scholen dat ze niet meer weten hoe deze doelgroep moeten begeleiden, dan denk ik dat het te maken heeft met het feit dat wij er tussen uit zijn gevallen, want meestal belden ze naar ons.”*

## 3.2. En Communauté française et germanophone

En Communauté française et germanophone des entretiens ont été réalisés avec divers intervenants extérieurs dans la phase exploratoire de la recherche, puis dans un second temps, des entretiens plus approfondis ont été réalisés dans la phase qualitative. Ces informateurs privilégiés, sont insérés soit dans le secteur de l'Enseignement, de l'accueil éducatif de la jeunesse, soit dans le secteur des associations d'accueil des « sans-papiers » et demandeurs d'asile, soit dans le secteur public ou associatif proposant de l'accompagnement et de l'aide sociale aux personnes sans titre de séjour, soit dans le secteur de la défense-militance pour/par les personnes « sans-papiers ».

### 1. Perception et informations générales relatives aux populations sans titre de séjour légal

#### 1.1. Modes de catégorisation du public cible utilisés par les intervenants : pertinence et limites d'une entrée par le « statut de séjour »

La manière de définir et de catégoriser le public cible semble varier, notamment selon le type d'intervenants rencontrés et leur inscription professionnelle – soit dans le champ scolaire et éducatif, soit dans le secteur de la défense des personnes « sans titre de séjour légal ».

Dans le champ scolaire, et parfois même éducatif au sens large (Services d'Accrochage scolaire (SAS), Aide aux Devoirs...), les personnes-ressources rencontrées semblent assez peu au fait de ces distinctions administratives et juridiques précises, ou en tout cas les mobilisent peu. Les catégories de séjour sont peu utilisées par ces intervenants pour parler des élèves du public cible ou pour organiser leur action éducative et sociale. Le plus souvent, lorsque le chercheur pose la question, le statut de séjour n'est pas directement perçu comme ayant une influence sur l'expérience scolaire, alors que d'autres dimensions sont spontanément évoquées :

- les dimensions ethno-culturelles : nationalités d'origine, appartenance à une minorité ayant tel rapport à la culture scolaire, comme la culture « Rom » (souvent pointée du doigt comme relativement peu compatible avec les logiques scolaires...), comme le dit un intervenant d'un SAS : « *Ce qui différencie les « sans-papiers », entre guillemets, ceux qui ont un statut de séjour incertain, par rapport aux autres, c'est... leur culture d'origine* » ;
- le niveau socioculturel des parents : certains professionnels différencient les « *demandeurs d'asile intellectuels, ceux qui ont fait des études* », et qui sont culturellement mieux équipés pour développer des rapports constructifs avec les institutions (dont l'école), des « *gens qui n'ont pas étudié* » et qui seraient moins outillés pour se défendre ;
- le projet migratoire et la place de la scolarité dans celui-ci ;
- la maîtrise de la langue scolaire.

Pourtant, certains intervenants du monde scolaire appelés à prendre diverses décisions (de gestion, d'inscription...) recourent à des catégorisations renvoyant aux critères administratifs définis par le système éducatif. Ainsi, les statuts juridiques correspondent en partie aux catégories pratiques à travers lesquelles les écoles catégorisent leurs élèves, notamment lorsqu'elles examinent les demandes d'inscription ou la possibilité d'un subside pour ces élèves. Ce sont souvent les directeurs d'école ou encore les responsables de réseaux qui manipulent ces dimensions administratives. Dans la mesure où le subventionnement des



élèves sans titre de séjour légal est devenu possible, mais qu'il nécessite des démarches administratives complexes, il n'est pas surprenant que ce type d'acteurs les maîtrisent en partie. En raison de la forte représentation du public cible dans les « classes passerelles » (cf. *infra*), la notion la plus rapidement assimilée par les acteurs de l'enseignement au public cible est celle de « primo-arrivant ». Le décret dit « classes passerelles » du 14/06/2001 vise à opérationnaliser « l'insertion des élèves primo-arrivants dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté Française » et a permis l'ouverture, à Bruxelles comme en Wallonie, d'un certain nombre de « classes-passerelles », dans chaque niveau d'enseignement (fondamental et secondaire). Ce décret fixe aussi les conditions d'entrée dans ce dispositif spécifique, qui ne sont pas tant liées directement au statut de séjour qu'au temps de résidence sur le territoire belge (moins d'un an) ou l'appartenance à des pays tiers désignés comme prioritaires parce que « en développement ». Pour la plupart des intervenants rencontrés, la notion de « primo-arrivant » correspond en pratique aux immigrants nouvellement arrivés sur le territoire et ne maîtrisant pas ou peu la langue scolaire. Cette catégorisation n'est donc pas équivalente à la notion de « sans titre de séjour légal » : certains primo-arrivants sont là dans un cadre légal, bénéficient d'un statut de réfugié politique, ou sont issus d'un regroupement familial reconnu (mariage, etc.). Cependant, en pratique, dans le contexte actuel (flux migratoires importants associés à une logique de fermeture des frontières et à un ralentissement des procédures de régularisation), les élèves qui se retrouvent dans ces classes sont souvent dans des situations de séjour précaire.

Par contre, les intervenants des secteurs de l'accueil et de la défense du public cible (centres d'accueil pour demandeurs d'asile, associations de défense sociale et juridique des 'sans-papiers', etc.) semblent davantage concernés par la diversité des statuts de séjour, et insistent sur la grande complexité des situations regroupées sous l'étiquette de « personnes sans titre de séjour légal ». Cette diversité interne renvoie d'abord à la multiplicité de statuts légaux et de types de documents, de « papiers » dont disposent (ou non) les personnes, en fonction de leur statut sur le territoire ou des étapes de leur demande d'asile. Il serait réducteur d'assimiler l'expérience des personnes désignées comme « clandestines », « illégales », ou plus exactement sont « sans titre de séjour légal », à celle des « demandeurs d'asile ». Il existe également des statuts de séjour moins connus tels que le statut d'« *apatride* » (personnes ne déclarant aucune nationalité, et qui bénéficient de protections internationales qui les rendent non expulsables), de « *gens du voyage* » (« roms »), ou encore des catégories désignées par un intervenant comme en « *zone grise* », comme le dit un intervenant, c'est à dire des ressortissants de pays récemment entrés dans l'Union européenne (l'exemple de la Roumanie étant souvent cité), qui étaient autrefois sans documents de séjour légaux et se retrouvent en attente de régularisation, dans une sorte de zone de flou administratif ou de vide juridique. Il faut également évoquer les mineurs non accompagnés sans titre de séjour légal sur le territoire, les « Mena ». Une intervenante d'un Centre d'Accueil de la Croix Rouge en Wallonie tente de rendre compte de cette diversité de situations : « *Les demandeurs d'asile sont, par définition, en dehors de séjour, mais dès qu'ils introduisent leur demande au niveau du ministère de l'Intérieur, ils reçoivent une attestation d'immatriculation, ils ont une carte d'identité, ils sont en règle de séjour, ils ne sont pas illégaux, ils ne risquent pas une expulsion. Tandis que les familles qui sont en séjour irrégulier, tu as toutes sortes de familles ; tu as une partie des gens qui ont déjà fait une demande d'asile dont ils ont été déboutés, et restent ici illégalement. Puis tu as une partie des gens ici (dans le centre d'accueil) qui n'ont jamais*

*demandé l'asile, ils sont venus en Belgique travailler, au noir hein, et puis en fait ont perdu leur boulot et se retrouvent dans des situations compliquées, qui ne parviennent plus à subvenir à leurs besoins, et donc s'adressent à un moment donné aux services sociaux de la commune. Alors, ils sont souvent orientés vers des centres d'accueil. Ou alors tu as des familles demandeuses d'asile, déboutées plusieurs fois, qui ne s'en sortent plus, depuis que le conseil d'État a refusé que ces familles en cours de procédure reçoivent une aide sociale directement des CPAS. ... ».*

S'il est certain que ces différences de statut juridique renvoient à des expériences de l'exil et de la migration ainsi qu'à des expériences d'intégration sur le territoire contrastées, la pertinence de ces classifications juridiques et administratives extrêmement fines pour comprendre l'objet de notre recherche n'est pas évidente, soulignent certains. Certes, dans la mesure où ces statuts juridiques différents déterminent en partie des conditions de résidence (centre ou logement privé, par exemple), ils ne sont pas sans influence sur les conditions de scolarisation. Ainsi, la perte d'autonomie consécutive au placement d'une famille en centre d'accueil n'est pas sans effet le vécu psychologique des enfants comme par les parents et, partant, sur la mobilisation scolaire des familles. Cependant, leur pertinence sociologique ainsi que leurs effets réels dans le champ scolaire sont partiels et en tout cas discutables. En pratique, ces catégories sont en partie « poreuses », c'est-à-dire que pour une partie des situations, il s'agit des mêmes personnes, à différents moments de leur « carrière » d'exil et d'asile. Par exemple, des individus peuvent très bien à un moment donné bénéficier du statut de demandeurs d'asile (et disposer de l'annexe 26, c'est-à-dire d'un document provisoire stipulant que le dossier de régularisation est à l'étude, ce qui leur confère un certain nombre de droits minimaux), mais voir leur demande refusée ; s'ils ne quittent pas le territoire, ils se retrouvent alors « sans titre de séjour légal », sans même parfois que l'école ou d'autres partenaires ne s'en rendent compte. A l'inverse, des personnes sans titre de séjour légal voient parfois leur demande aboutir ; enfin, des individus ressortissants de pays hors Union européenne voient leur statut en Belgique changer du jour au lendemain au moment où leur pays d'origine entre dans l'Union, avec diverses conséquences sur la recevabilité d'une éventuelle demande de régularisation, etc. Ces exemples illustrent bien le fait que les différents statuts de séjour irrégulier ne désignent pas nécessairement des catégories « fixes » d'individus aux attributs immuables, mais doivent avant tout être compris comme des catégories administratives et juridiques.

Toutefois, bien des intervenants insistent sur le fait que l'existence de catégories juridiques multiples et complexes recouvre des « réalités sociologiquement comparables ». Certains intervenants amenés à côtoyer quotidiennement le public cible (associations de défense des sans-papiers par exemple) soutiennent que la notion de « *personnes en séjour précaire* » rendrait mieux compte de la spécificité du public cible. En effet, ce qui pose réellement problème en termes d'accès aux droits (en général et au droit à l'éducation en particulier), c'est bien « *l'instabilité du statut de séjour et l'insécurité d'existence qui l'accompagne* ». Ces dimensions sont présentes - quoiqu'à des degrés divers -, de façon transversale aux distinctions juridiques précises évoquées plus haut. La situation de séjour irrégulier induit une difficulté à s'inscrire durablement dans la société d'accueil, à se projeter dans l'avenir, à fixer des priorités de vie, sans compter l'insécurité matérielle d'existence liée à la précarité (revenus extrêmement limités, absence ou limitations dans la couverture sociale...). La reconnaissance de cette réalité n'empêche pas les intervenants de reconnaître les spécificités

de ces statuts, notamment en termes d'accès à certains droits sociaux ou à des ressources publiques officielles.

Les intervenants du champ de l'aide et de l'accueil au public cible semblent donc à la fois au fait des distinctions juridiques fines, mais pas convaincus de leur pertinence dans le champ scolaire.

## **1.2. Perception par les intervenants de l'émergence d'une problématique spécifique liée à la présence de personnes sans titre de séjour légal ou avec un titre de séjour précaire ?**

*Une augmentation quantitative dans un contexte sociopolitique de « fermeture » des politiques migratoires.* Les intervenants font-ils le constat d'une augmentation de la présence sur le territoire d'une population « en séjour précaire » sur le territoire ? Sur ce plan, la réponse de nos interviewés est quasiment unanime. Il y aurait, selon eux, une augmentation significative, sur les cinq à dix dernières années, de populations « irrégulières ». Cette situation est souvent associée au blocage des politiques migratoires et à la « dureté » des politiques d'asile européennes et belges aujourd'hui. « Ces politiques de fermeture entraînent une augmentation inévitable de la population qui n'est pas en règle, qui est en attente, voire qui n'ose pas initier une procédure de régularisation », nous dit un intervenant d'une association de défense des sans-papiers. Certains intervenants de ce secteur insistent pour situer l'émergence du « problème des sans-papiers » dans son contexte sociopolitique : il s'agit bien des catégories auxquelles recourent les institutions publiques dans une logique de contrôle des migrations désignées comme « illégales », dans un contexte de fermeture des frontières européennes et nationales. Certains de nos interlocuteurs ont souligné le caractère éthiquement intolérable de la situation actuelle : le maintien de populations dans « un statut d'illégalité », dans une « zone de non-droit ou de droits restreints » constitue une atteinte aux droits de l'homme. Ils déplorent la banalisation de cette situation, où l'incroyable complexité juridique des situations de séjour peut parfois venir brouiller les cartes en déplaçant le débat du terrain éthique vers le terrain juridique.

*Ghettoïsation, saturation géographique et vulnérabilité.* Par ailleurs, s'il y a « explosion » selon les intervenants, celle-ci touche plus particulièrement dans les grands centres urbains. Les acteurs urbains rencontrés témoignent d'une « augmentation impressionnante » ou « exponentielle » de ce public, tout particulièrement dans les quartiers d'immigration ancienne, l'accès au logement et aux services sociaux adaptés est facilité. Cette concentration du public cible va souvent de pair avec un processus de ghettoïsation urbaine et scolaire, qui renforce sans doute la perception d'une « explosion » du phénomène par certains intervenants de première ligne. Ainsi, cet intervenant d'une grande ville wallonne évoque une situation de « saturation dans l'accueil de ces nouveaux arrivants » dans certains quartiers. L'arrivée de nouveaux publics générerait un sentiment de débordement chez les professionnels de l'accueil social ou scolaire, mais aussi des phénomènes de concurrence et de conflits entre « anciens » et « nouveaux publics » migrants (dans les écoles, dans la rue...). Ainsi, certains professionnels basés dans de tels contextes « de première ligne » font état d'une sorte de hiérarchie symbolique et sociale, qui place les « clandestins sans espoir de régularisation » (hors critères, plusieurs fois déboutés...) au bas de l'échelle de la vulnérabilité et de la stigmatisation ; viendrait ensuite un ensemble de « publics en situation précaire et

*transitoire* » (demandeurs d'asile, divers statuts provisoires) ; enfin, les plus stables et les plus protégés seraient les « *réfugiés reconnus* », les « *régularisés* », et, finalement, les « *immigrés de longue date, légaux et bien implantés dans la société belge* ».

**Statut de séjour, accès aux droits et cumul des vulnérabilités.** Concernant l'accès aux droits, l'hypothèse défendue par certains de nos interlocuteurs est que, fondamentalement, les populations sans titre de séjour légal sont exclues de la citoyenneté pleine et aux droits qui y sont associés (le droit de vote, le droit d'éligibilité...) ; elles n'ont dès lors qu'un très faible poids stratégique vis-à-vis du pouvoir politique, ce qui renforce leur faiblesse. Selon nos interlocuteurs le pouvoir politique ne se mobilisera pas pour garantir l'accès aux droits de ces publics de « non-ayants droits ». Cette situation ne serait pas sans conséquences sur l'accès aux droits sociaux en général. Par exemple, il est difficile, lorsqu'on est « sans statut », de faire valoir son droit à un logement digne (cf. cet intervenant d'une grande ville qui pointe la vulnérabilité particulière du public cible par rapport à la crise du logement et aux « marchands de sommeil »). Dans la même ligne, de nombreux intervenants scolaires et associatifs soutiennent que l'absence de papiers de séjour en règle constitue un « *handicap supplémentaire* » en termes d'accès aux ressources et aux services sociaux publics existants. Le fait de ne pas pouvoir bénéficier d'allocations familiales est par exemple évoqué, ou encore le fait de ne pas toujours pouvoir accéder à des dispositifs d'aide sociale. L'accès à la santé, pourtant en principe garanti sur le plan légal (en tout cas sous forme d'une aide médicale urgente), n'est pas toujours aussi clairement accessible. Par ailleurs, les populations sans titre de séjour légal tendraient à rester à une distance prudente des institutions publiques (surtout s'ils sont expulsables, mais même lorsque certains droits leurs sont en principe garantis). Dans cette situation, les services sociaux publics comme associatifs connaissent de grandes difficultés à identifier et repérer ces populations, ce qui limite leurs possibilités d'accès aux droits.

D'autre part, les situations les plus problématiques évoquées par les intervenants correspondent souvent à un « cumul des vulnérabilités » juridiques et socioéconomiques ou socioculturelles. La vulnérabilité associée à la situation de séjour précaire serait renforcée par l'appartenance à des groupes socioculturellement défavorisés ; la demande d'asile a plus de chance de déboucher sur une résolution favorable lorsque les demandeurs disposent des outils intellectuels et culturels et des codes utiles à la construction des dossiers et au développement de relations constructives avec les institutions d'accueil. Par contre, les individus qui « cumulent » les vulnérabilités (vulnérabilité juridique, culturelle et sociale) seraient les plus fragiles en termes d'accès aux droits et notamment, au droit scolaire. Ainsi, ce travailleur d'un centre d'accueil précise : « *ça a aussi une influence sur les demandes d'asile, les intellectuels, les gens qui ont fait des études, ils vont arriver à développer un récit bien construit, ils vont pouvoir faire référence à la Convention de Genève, tu vois ils vont pouvoir vraiment présenter les choses de façon structurée dans le temps, dans l'espace et tout ça. Mais les gens qui n'ont pas étudiés, tu sais la, la vieille, je me souviens d'une vieille Kurde, on lui demandait des dates, mais elle ne connaissait pas les dates, pour elle c'était le vèlage des agneaux, c'était ses repères de campagnarde quoi, mais moi je pense qu'au niveau du commissariat général, il y a un, ce n'est pas adapté aux personnes qui ne sont pas, qui n'ont pas été beaucoup scolarisées...* ». La notion de « en séjour précaire », associée à une vulnérabilité à la fois juridique et sociologique, semble donc pertinente.

### 1.3. Connaissance de la réalité migratoire et culturelle du public cible

Les personnes-ressources rencontrées abordent également le public « sans titre de séjour légal » aux nouvelles dynamiques migratoires qui caractérisent ce public.

*Essor de communautés ethniconationales et religieuses.* Certains évoquent l'émergence et la structuration de réseaux communautaires structurés sur une base nationale, ethnique ou religieuse. Ces communautés ethniques se différencieraient selon un certain nombre d'axes, pointés par nos interlocuteurs :

- en termes d'accès ou « d'éligibilité » ou non à un statut de séjour (selon le statut du pays de provenance) ;
- en termes de dynamiques migratoires nationales spécifiques (en lien avec la situation dans les pays d'origine) ; par exemple, la communauté brésilienne est souvent associée à des migrations « transitoires » ou « pendulaires » (peu de projet d'installation en Belgique, mobilité plus grande ; cf. un intervenant bruxellois : « *Pour les Brésiliens, les gens viennent pour ne pas rester, ils ne viennent pas pour s'installer pour toujours. Ils restent 4, 5 ans maximum et économisent pour s'acheter une maison, puis repartent* ».) ; ceci expliquerait le poids des associations culturelles et religieuses mises en place par cette communauté ; pour d'autres minorités, ce sont des enjeux plus politiques qui ont joué, induisant des dynamiques d'implantation différentes en Belgique ;
- en termes de stratégies d'organisation: ces dynamiques entraînent, selon les intervenants, des modes d'organisation sociale et spécifiques, variables d'une communauté à l'autre ; il est intéressant de noter que les intervenants décrivent ces différents réseaux communautaires comme plus ou moins bien « organisés » ou plus ou moins « efficaces » ; certaines sont perçues comme mieux organisées, mieux informées de leurs droits, et donc mieux à même d'orienter et de protéger ces ressortissants, comme le dit cet intervenant associatif parascolaire : « *On a certaines communautés qui sont beaucoup plus stratégiques, ils savent qu'ils peuvent venir dans les services (sans danger de dénonciation) et ils savent mieux les utiliser ; pour d'autres, le terrain paraît beaucoup plus miné. Il y en a qui sont mieux adaptées que d'autres* » ;
- en termes spécifiquement culturels: certaines communautés sont davantage désignées que d'autres comme 'problématiques' du point de vue de leur compatibilité culturelle avec la société d'accueil et la culture scolaire. Certaines nationalités africaines sont ciblées, ou encore, la population « Rom », désignée comme l'une des plus vulnérables en raison de ses spécificités culturelles (marginalisation et repli, distance par rapport à la culture dominante, sédentaire et écrite...).

*Le rôle de soutien et d'accompagnement social et scolaire des réseaux communautaires et religieux.* De nombreux intervenants pointent le rôle essentiel joué par les réseaux communautaires et religieux, dans l'accueil et l'orientation des personnes « sans titre de séjour légal » en Belgique. Les 'primo-arrivants' sont souvent pris en charge par des réseaux de solidarité « primaire » (amis ou familles) qui les hébergent et les accompagnent dans les premiers temps de leur séjour, et jouent un rôle non négligeable dans l'accès aux droits de base (information sur les droits). De plus, les réseaux associatifs communautaires jouent un rôle décisif : « *La plupart du temps, ce sont ces associations qui permettent aux individus et aux familles de « prendre pied » dans la réalité belge* ». Ce soutien intervient aussi dans la recherche d'écoles (accompagnement à l'inscription scolaire, aide à résoudre des problèmes liés à la

scolarité). A cet égard, les entretiens qui ont pu être réalisés avec des représentants d'une église brésilienne à Bruxelles ou d'autres interlocuteurs proches ce type de communautés sont particulièrement intéressants. Ils mettent au jour les missions d'accueil et d'accompagnement que ces églises se donnent par rapport aux populations migrantes, ainsi que le rôle de protection sociale vis-à-vis de populations en séjour précaire. Ces réseaux constituent un des principaux remparts contre l'exclusion sociale et facilitent l'accès aux droits fondamentaux des nouveaux venus, notamment par un travail d'information sur leurs droits et sur l'accès aux services accessibles. Les églises (catholiques ou pentecôtistes) jouent en outre un rôle de soutien social et moral en offrant une possibilité de contact intense avec la langue et la culture d'origine, dans une perspective de soutien émotionnel et social, mais aussi, de perpétuation d'identités en exil (« *pour que les enfants ne perdent pas leurs racines, qu'ils puissent parler leur langue* »). À cet égard, un des dangers évoqués par une partie des intervenants est celui du développement de logiques de repli communautaire et de la conflictualité « interethnique » qui peut en découler. Un intervenant à Bruxelles dénonce le morcellement de ces associations, qui travailleraient de façon isolée, dans une perspective de « *défense des intérêts de leur communauté* ». Face à ce risque, certains intervenants posent l'hypothèse que la présence d'un tissu associatif et de services publics efficaces et bien organisés est un bon moyen d'enrayer les replis communautaires, dans la mesure où ces derniers émergeraient surtout d'une stratégie de débrouille dans une situation d'exclusion. Comme le signale un intervenant, « *les nationalismes prennent vigueur quand les choses ne vont pas bien* » ; ou encore, cet ex-directeur bruxellois relate son expérience de travail en réseau avec l'associatif et y voit une des meilleures armes « *contre le repli communautaire et la culture de la rue* ».

## **2. Les défis du droit à l'éducation**

### **2.1. Défis et difficultés posés à l'école par la présence du public cible**

Les intervenants rencontrés pointent du doigt un certain nombre de défis auxquels sont confrontées les écoles face à la présence croissante d'enfants sans titre de séjour légal. Nous en soulignerons trois, qui semblent récurrents, et qui contribuent largement au désarroi des acteurs scolaires comme des intervenants extérieurs.

***Le défi de l'instabilité.*** Les populations sans titre de séjour légal ou avec un titre de séjour précaire sont, par définition - en raison de la situation structurelle dans laquelle l'exil et le contexte d'accueil les plongent -, instables. Les écoles sont alors confrontées à des inscriptions incontrôlables, tout au long de l'année, à des arrivées et à des départs impromptus, à une absence de suivi des parcours, etc. La gestion organisationnelle, pédagogique, mais aussi humaine de cette instabilité/imprévisibilité semble problématique, et va en tous les cas à l'encontre des modes traditionnels d'organisation de la vie institutionnelle de l'école.

***Gérer l'hétérogénéité des classes, un défi pédagogique.*** Dans ces conditions, « comment enseigner ? » et « qu'enseigner ? » deviennent des questions cruciales pour les intervenants. Comme le dit un intervenant d'une association de défense des sans-papiers : « *J'entends des écoles qui me disent : mais comment voulez-vous que l'on intègre, à tous moments de l'année scolaire,*

*des élèves qui doivent alors rattraper le temps perdu, qui sont à un autre stade d'apprentissage, qui n'ont pas de bagage antérieur, dont on ne sait rien du passé, dont on ne sait pas pour combien de temps ils sont là. Quelle est la priorité pour eux en termes d'apprentissages ?* ». Comme le dit cet autre intervenant d'une école de devoirs : *« Qu'enseigner lorsque les élèves ne restent pas ? »* Un débat traverse les témoignages en termes de définition du « curriculum » dont devraient bénéficier ces élèves, et oppose les tenants d'un curriculum commun (*« on fait comme s'ils allaient rester... »*) et les tenants de la transmission de compétences plus basiques et plus transversales (linguistiques, mais aussi sociales), peut-être plus facilement transférés dans le cas de mobilité. Outre la difficulté à définir des objectifs d'apprentissage qui aient du sens pour le public cible, la question de la gestion pédagogique de l'hétérogénéité scolaire et culturelle est énorme. La question de l'hétérogénéité « linguistique » est complexe. Apprendre la langue scolaire à des enfants (parfois assez âgés) pour qui celle-ci constitue souvent la seconde ou troisième langue, suppose des outils pédagogiques auxquels le monde scolaire n'est pas formé (à l'inverse des secteurs de l'alphabétisation par exemple). Des questions d'ordre identitaire et relatives au modèle d'intégration se posent : comment favoriser l'acquisition relativement rapide des bases de la langue scolaire, afin de permettre l'insertion des enfants dans la société d'accueil, sans pour autant entrer dans une logique de négation des langues maternelles (qui peut avoir des conséquences négatives sur l'image de soi des enfants, sur les rapports parents-enfants, etc.) ? Ainsi, un certain nombre d'acteurs travaillent dans la perspective d'une « séparation des sphères » (apprentissage de la langue scolaire à l'école, langue maternelle en dehors, ce qui s'accompagne parfois d'interdiction de parler la langue d'origine à l'école, y compris dans la cour de récréation, ce qui n'est pas sans poser question). L'hétérogénéité est aussi évoquée en termes de « niveau scolaire » : comment enseigner dans des classes où les niveaux et les bagages scolaires antérieurs sont extrêmement divers ? L'idée d'une pédagogie différenciée et flexible semble l'emporter, mais là aussi, les outils manquent. L'idée que l'institution scolaire, si elle veut vraiment accompagner tous les élèves vers la réussite, doit s'adapter aux difficultés spécifiques du public, ce qui requiert une capacité d'adaptation, de flexibilité, de créativité et d'écoute, est largement admise. Certains intervenants de l'associatif critiquent même la difficulté de l'école à adopter de telles démarches innovantes. SAS : *« C'est une autre manière d'enseigner qu'il faut, une autre manière d'aborder les matières, à laquelle l'école résiste encore. »*

***Le défi de l'éducation à une société multiculturelle.*** La présence des enfants du public cible renvoie également au défi de la construction du vivre ensemble dans une société multiculturelle. L'école est de plus en plus confrontée à la diversité culturelle, mais elle est régulièrement dénoncée par les intervenants comme peu ouverte à cette diversité et trop rivée sur la perpétuation de la culture scolaire dominante. Ce sont surtout les intervenants issus du secteur associatif qui dénoncent la position rigide de l'école, son « assimilationnisme », son manque d'ouverture aux autres cultures, son incapacité à s'y adapter. Comme le dit un intervenant d'une école de devoirs : *« De ce point de vue, c'est peut-être ça la richesse que le monde associatif peut apporter aux établissements scolaires, parce qu'on a une longue tradition de remise en question permanente de nos méthodes, de nos façons de poser les regards, les analyses. On a des cadres justement pour dépasser certains cadres quoi »*. Plusieurs intervenants soulignent que la présence d'enfants primo-arrivants reste trop souvent perçue comme un « marqueur négatif » : ces écoles sont souvent désignées comme des écoles « ghettos », leur niveau scolaire est décrété « en baisse ». Dans de nombreux contextes, une partie des enseignants restent peu enclins à accueillir les enfants dans ces situations, au nom de la

réputation de leur école ou du niveau à maintenir. La présence d'enfants primo-arrivants ou sans titre de séjour légal provoque régulièrement des réactions de rejet de la part de parents, comme en témoigne une intervenante d'un centre d'accueil: « *Il y a des parents qui ont rouspété quand on a mis des enfants du centre dans l'école libre, et même à l'école communale, il y a en a toujours qui rouspètent, qui disent que ça va faire prendre du retard sur les études de leurs enfants* ». Pour remédier à la difficile ouverture du monde scolaire à la diversité culturelle, bon nombre d'intervenants évoquent des « bonnes pratiques » relevant simplement d'une meilleure information à destination du monde scolaire, de ses professionnels comme de ses « usagers » (parents et enfants). Mieux informer les acteurs scolaires (via des séances d'information, des outils vidéos, etc.) sur la situation des enfants sans titre de séjour légal, les informer sur les réalités de l'exil et de la migration, ou encore sur la situation dans les pays d'origine, sont des tactiques souvent évoquées comme porteuses d'amélioration sensible.

## **2.2. Le rôle de l'école dans l'accueil du public cible**

L'école se retrouve pourtant selon les intervenants en position privilégiée dans l'accueil des populations « primo-migrantes ». En raison de l'existence d'un droit souverain à la scolarité (influence des droits de l'enfant, législation nationale sur le droit à l'enseignement), l'école serait l'une des seules institutions publiques où le public cible peut s'adresser sans crainte. Comme le souligne cet intervenant d'une école de devoirs pour primo-arrivants dans une grande ville Wallonne: « *Il reste une véritable méfiance vis-à-vis des institutions, des intervenants. Et on a constaté que le lieu où ils avaient le plus confiance, c'était dans l'école* ». L'école semble être le lieu le plus accessible ou « sécurisé » pour les familles : « *Ces gens ignorent souvent que certaines institutions sociales ne leur feront jamais rien de mal parce que, on est tous dans des déontologies qui les protègent. Alors qu'à l'école, c'est une chose entendue pour eux* ». À ce titre, elle fonctionne *de facto* bien souvent comme premier lieu d'accueil de première ligne. C'est par elle que passent un certain nombre de services sociaux associatifs qui cherchent à identifier les populations sans titre de séjour légal, difficilement repérables sinon. Les intervenants sociaux sont régulièrement amenés à passer par les écoles pour créer des « espaces communs » d'action, en gagnant la confiance des familles : « *Puisqu'il y a obligation scolaire, c'est par là qu'on peut les trouver. (...) Alors, on est intervenus au niveau des écoles pour leur faire comprendre qu'on avait les mêmes préoccupations, qu'on n'allait pas les dénoncer* ». Dès lors, l'école serait amenée, par la force des choses, à fonctionner comme lieu privilégié d'intégration pour le public cible. L'école serait même parfois appelée à jouer un rôle dans l'intégration sociale des parents, un relais dans l'obtention de leurs droits de citoyens (via des activités d'alphabétisation ou plus largement via leur implication active dans la vie scolaire).

## **3. Avancées et difficultés de l'opérationnalisation du droit à l'enseignement**

### **3.1. Droit à l'enseignement et les politiques d'asile et de migration : tensions et paradoxes**

S'il y a bien un paradoxe récurrent souligné par de nombreux experts de terrain rencontrés, c'est celui qui naît de la tension entre les politiques de migration et le droit à l'enseignement. Si la plupart des personnes consultées saluent les avancées en matière de droit à l'enseignement (enfants subsidiés indépendamment de leur statut de séjour), et



reconnaissent qu'il s'agit là d'une véritable avancée démocratique, la situation d'irrégularité sur le territoire travaille en sens inverse. Ceci placerait l'institution scolaire dans une situation paradoxale, parfois difficilement tenable : elle constitue un espace essentiel de droit et de reconnaissance pour les familles et les enfants sans titre de séjour légal, dans une société qui restreint leurs droits partout ailleurs. Autrement dit, l'école constituerait une des seules institutions publiques qui fonctionne officiellement comme « zone de droit » pour le public cible, mais en même temps, elle se heurte aux pressions des logiques de contrôle et de limitation des droits que rencontre ce même public cible partout ailleurs. Comme le résume bien cet intervenant liégeois (associatif, aide aux devoirs) : « *Que peut faire l'école, que peut-elle fournir comme aide à des familles qui ne sont pas dans la légalité ?* ».

En pratique, l'école serait amenée à occuper des fonctions multiples : elle offre aux parents comme aux enfants un espace d'intégration et de socialisation « sécurisé » et privilégié, un espace de reconnaissance, d'information sur les droits, de relais vers d'autres services (cf. supra). Étant donné sa position d'accueil de « première ligne » pour le public cible, elle se retrouve au carrefour de toutes les demandes, rattrapée par des missions qui la dépassent et auxquelles elle n'est pas préparée. De plus, elle se heurte aux limites rencontrées par ce public cible dans l'accès aux autres droits. Comme l'explique ce militant d'une association de sans-papiers, l'absence de documents de séjour légal, s'il n'entame en principe pas le droit à l'enseignement, produit des effets en chaîne (restriction de la mobilité, limitations dans le choix de l'école, dans la possibilité de participer à d'autres activités scolaires ou parascolaires, etc.) qui viennent restreindre la participation à une éducation pleine et épanouissante. Autrement dit encore, les limites liées aux restrictions dans les politiques de migration œuvreraient en sens inverse du droit des enfants. « *Ne demande-t-on pas l'impossible aux écoles concernées ?* »

Ces « paradoxes du droit » ne seraient pas sans conséquence sur l'expérience sociale des familles concernées comme des acteurs scolaires. Du côté des enfants, d'abord, certains intervenants soulignent alors le paradoxe qu'il y a à « exister comme élèves » mais à ne pas être reconnu citoyen par ailleurs (par exemple, les enfants sont inscrits à l'école, mais rencontrent des difficultés à s'inscrire dans un club de foot ou dans une académie). Du côté des parents, être en situation de séjour irrégulier continue à être une source importante d'insécurité profonde, tout particulièrement pour les personnes qui sont passibles d'expulsion. La « méfiance » des familles vis-à-vis des institutions « officielles » et l'incertitude du lendemain persistent. Bien que l'école apparaisse comme globalement « protégée » des incursions du contrôle étatique, certains affirment avoir connaissance de familles n'ayant pas osé mettre leurs enfants à l'école. Comme le dit cet intervenant d'une association de défense des droits des sans-papiers : « *C'est difficile parfois pour ces familles de comprendre le double message que la société leur envoie : 'vous êtes indésirables et priés de partir', d'un côté, et à la fois, 'on vous garantit le droit à la scolarité pour les enfants, un droit à la santé minimal, etc.'* C'est un peu une injonction paradoxale qui augmente la méfiance ». Quant aux professionnels de l'éducation, ils ressentent eux aussi ces « contradictions », comme le montrent des témoignages d'acteurs scolaires (directeurs, travailleurs sociaux...) impliqués dans l'accueil des enfants sans titre de séjour légal, qui se retrouvent parfois en porte à faux par rapport à la légalité et mis en cause par la police, pour avoir protégé ou refusé de livrer des enfants sans titre de séjour légal. D'autres cas nous ont été relatés où des enfants sont restés dans une école pendant que leurs parents étaient expulsés du territoire. D'une certaine

manière, l'enfant et les parents n'ont pas les mêmes droits et les acteurs scolaires le vivent parfois de plein fouet. Dans ces conditions, il semble que de nombreuses écoles optent massivement pour la défense des droits de l'enfant (cf. cet intervenant scolaire qui affirme : « *l'école est là pour veiller au bien de l'enfant ; l'éducateur doit pouvoir contourner la loi quand il estime devoir le faire pour garantir le bien de l'enfant* »), mais certaines écoles semblent plus frileuses et en réfèrent aux restrictions inhérentes aux politiques de migration pour fermer leurs portes, voire pour tomber dans une logique de dénonciation. C'est ce dont témoigne cet ex-directeur très impliqué dans l'accueil des enfants sans titre de séjour : « *Il reste dans le monde scolaire des doutes sur les limites du droit à l'éducation et sur les limites du devoir d'accueil. Jusqu'où doivent-ils aller pour défendre les droits de l'enfant contre les logiques de contrôle étatique ? Je connais des directeurs qui ont été jusqu'à la dénonciation* » L'existence même de ce risque suffit à limiter le droit effectif à l'enseignement.

### **3.2. Avancées et obstacles en termes d'accès à l'école et d'inscription scolaire**

***Une égalité formelle d'accès à l'éducation.*** Ces paradoxes se marquent tout particulièrement dans le domaine de l'accès à l'éducation, en termes d'inscription scolaire. La plupart des intervenants saluent la législation belge qui permet depuis peu l'octroi de subsides aux écoles pour tous les enfants, quel que soit leur statut de séjour. Ceci constitue une nette amélioration par rapport à la situation antérieure, où, sans subsides garantis, l'inscription des élèves était laissée à la bonne volonté des écoles. Aujourd'hui, le droit à l'éducation est globalement garanti, du moins dans sa facette d'*égalité formelle (y compris financière) d'accès à l'école.*

***Des freins dans l'accès à l'éducation.*** Si ceci peut être considéré comme une avancée positive, certains acteurs attirent l'attention sur certains freins qui subsistent à ce niveau. Il existe d'abord un certain nombre de freins administratifs non négligeables, au moment de l'accès et de l'inscription scolaire. D'abord, les directeurs d'école se heurtent à des démarches administratives lourdes (certains parlent de « *paperaise considérable* »), lorsqu'ils doivent constituer les dossiers scolaires des enfants concernés, « *surtout lorsque les enfants sont clandestins et ne disposent donc pas de la fameuse annexe 26* ». Cette complexité est telle qu'elle décourage parfois les directeurs d'inscrire les élèves, ou alors ils les acceptent, mais en « *non déclaré* » pour s'éviter toutes ces complications (avec toutes les conséquences en termes de légitimation du parcours scolaire que l'on imagine). Plus fondamentalement, les acteurs scolaires semblent ne pas toujours connaître exactement les limites du droit à l'accueil et à l'inscription scolaire, ni disposer de repères clairs en termes de protection des familles et des enfants : sont-elles obligées d'accueillir des enfants sans titre de séjour légal? Quelle attitude adopter en termes de protection des familles? Quels sont leurs droits et devoirs? En outre, des freins subsistent en lien avec les paradoxes du statut de séjour évoqués au point précédent. Malgré les efforts de la Communauté française de garantir la scolarité, l'école reste perçue par certaines familles comme un lieu où on « *risque de leur mettre le grappin dessus* », et ce, particulièrement pour des familles ayant connu des situations politiques et sociales très dures (répression, torture...). Selon certains intervenants, « *tous les enfants sans papiers ne sont certainement pas scolarisés* » (école de devoirs). Comme le précise cette directrice de centre d'accueil : « *Si la très grande majorité des familles inscrivent leurs enfants à l'école, il y a des exceptions : j'ai connu un garçon qui est arrivé au Centre à l'âge de 9 ans, qui résidait en Belgique*

avec sa famille depuis plusieurs années et qui n'avait jamais été scolarisé. Ses parents, clandestins, n'avaient jamais osé l'inscrire ». Cela dit, ces cas de déscolarisation sont présentés comme des exceptions à la règle ; mais l'indisponibilité de données en la matière ne nous permet pas d'avancer d'évaluation quantifiée. Il existe une autre limite à ce droit d'accès, qui tient à l'arrivée à la majorité : le droit à l'éducation étant garanti pour les enfants, celui-ci « stoppe net » à l'âge de 18 ans. L'absence de statut de séjour légal constitue dès lors un obstacle radical à la poursuite de la scolarité après la majorité, ce qui entraîne des situations absurdes (parcours interrompu brutalement, goulot d'étranglement pour l'inscription dans l'enseignement supérieur...). Les informateurs de terrain évoquent aussi le rôle de la diffusion de l'information selon laquelle la scolarisation des enfants est un droit. Cette information est globalement bien diffusée, et est facilitée tant par le secteur associatif que par les communautés ethniques. Mais, d'après nos informateurs, toutes les familles ne semblent pas égales face à ces questions. Celles qui bénéficient des conseils de réseaux bien organisés seraient plus à même d'inscrire leurs enfants, alors que les parents isolés tendraient plus à rester dans une situation de méfiance et à ne pas inscrire leur enfant tout de suite. Enfin, un certain nombre de problèmes au niveau de l'inscription et de l'accès aux écoles relèvent plutôt de la responsabilité des écoles elles-mêmes. Si bon nombre de professionnels scolaires sont perçus comme soutenant par rapport au droit des enfants sans titre de séjour légal, d'autres adoptent une politique nettement plus restrictive. Certaines écoles envoient d'ailleurs systématiquement les enfants sans titre de séjour légal vers des écoles identifiées comme « spécialisées ». De nombreux motifs sont alors mis en avant (non-préparation des enseignants à enseigner à ces publics, manque d'outils pédagogiques, pression des parents, niveau scolaire à « maintenir », etc.), motifs qui renvoient, *in fine*, à des stratégies de positionnement des écoles sur le « quasi-marché scolaire » (cf. infra).

***L'entrée dans le système scolaire, un « maillon faible » ?*** Les informations recueillies auprès des informateurs de terrain laissent entrevoir un problème situé au niveau du point d'entrée des enfants dans le système :

- Les difficultés à diagnostiquer le niveau scolaire effectif des enfants. L'inadaptation des outils d'évaluation dont disposent les CPMS, les biais induits dans ce diagnostic par la non-maîtrise de la langue scolaire ou encore tout simplement les effets pervers du positionnement des écoles sur le quasi-marché scolaire (cf. infra) conduisent souvent les écoles à inscrire ces enfants dans une année inférieure à celle qu'autoriserait leur âge ou même leurs compétences intellectuelles effectives. Ce retard initial très fréquent (d'un an voire deux) va évidemment se répercuter sur la suite de la scolarité.
- La difficulté à constituer le « dossier scolaire » de l'enfant afin de préparer son entrée adéquate dans le système tient également à des problèmes administratifs : les problèmes de « passerelles » et d'homologation des titres scolaires, ou encore la non-prise en compte du parcours scolaire antérieur (en particulier lorsque l'enfant vient d'un pays en guerre ou a dû fuir et qu'il ne dispose pas de preuves de fréquentation scolaire, ou encore qu'il a connu des périodes de déscolarisation) permettent rarement de régler les choses simplement. Ces difficultés à l'entrée conduisent parfois à maintenir des enfants dans des classes ou des filières inadaptées, dans des situations « provisoires » qui finissent par durer.
- L'existence de certaines écoles « désignées » pour l'accueil du public cible entraîne des effets certains (entrée par les écoles à classes passerelles avec effets de ghettoïsation, retard accumulé et conséquences sur le parcours ultérieur...).

### 3.3. Les obstacles rencontrés au cours du parcours scolaire

*Les limites à la gratuité scolaire.* Au-delà de la prise en charge officielle du coût de la scolarité obligatoire pour tous les enfants (cf. supra), les intervenants expliquent que la gratuité totale est un mythe : il reste des frais scolaires et parascolaires variables selon les réseaux et les écoles, mais parfois relativement conséquents, surtout dans certaines écoles mieux « positionnées » sur le quasi-marché scolaire, et ces frais peuvent être rédhibitoires pour les familles démunies. Ces limites à la gratuité impliquent une restriction en termes de libre-choix de l'école et constituent parfois un obstacle à la poursuite d'une scolarité dans certaines écoles. Il faut citer, à ce propos :

- les frais de cantine scolaire, rarement accessibles aux parents ;
- les activités parascolaires, souvent payantes, peu accessibles aux enfants sans titre de séjour légal (ou en séjour précaire) : les CPAS saisis de demandes d'aide ne répondent pas toujours positivement (seules les familles en grande difficulté, en lien avec des SAJ notamment, peuvent bénéficier d'une aide); une intervenante d'un centre d'accueil souligne que « *presque aucun enfant du centre ne participe à des activités parascolaires* » ;
- le coût des frais de transport est difficile à assumer pour les familles, contraintes de choisir l'école la plus proche ou celle qui organise un transport scolaire pour les enfants « du centre » - ceci, parfois au détriment du choix d'une école qui convienne aux compétences de l'enfant ;
- l'achat de matériel scolaire, pour les familles démunies ou résidant en centres d'accueil, est extrêmement limité ; cette intervenante de Centre d'Accueil explique qu'elle dispose de fonds réduits pour acheter le matériel, et que les enfants se retrouvent souvent avec un matériel incomplet ou très basique, ce qui peut avoir des répercussions sur leur bien-être à l'école (les enfants sont punis parce qu'ils ne sont pas en ordre de matériel, stigmatisés si les autres élèves se moquent d'eux, de leurs 'vêtements de récup' ou de leurs 'cartables identiques', etc.);

Ces divers obstacles financiers et matériels ont donc des répercussions sur l'accès au droit non pas à la scolarité en tant que telle, mais à tout ce qui accompagne celle-ci, et en fait un lieu d'épanouissement pour l'enfant.

*Le poids de l'instabilité et de l'insécurité d'existence caractéristique de la situation de séjour précaire.* De nombreux intervenants soulignent que l'instabilité des parcours constitue une source de fragilité évidente pour les enfants et pour leur ancrage scolaire. Cette instabilité démarre souvent dès avant l'arrivée en Belgique, puisque les enfants en exil ont souvent traversé des situations de guerre, d'exclusion, d'instabilité énorme, avec des parcours scolaires chaotiques ou parfois, interrompus. Une intervenante de centre : « *Ce sont des enfants qui ont un parcours scolaire un peu chaotique parce que t'as des enfants Tchétchènes aussi, qui ont eu, enfin qui viennent de pays en guerre, donc qui sont en retard par rapport à leur âge au niveau scolaire et, et ça ils n'arrivent pas à intégrer dans l'école ici* » Mais malheureusement, cette instabilité des parcours, loin de s'interrompre sur notre territoire, semble se poursuivre. Les intervenants parlent d'enfants « ballotés », qu'ils soient ou non pris en charge par des structures d'accueil comme les centres ouverts (car dans ce cas, ils ne peuvent pas choisir où ils vont s'installer). Des intervenants d'un CPMS à Bruxelles nous rapportent qu'il n'est pas rare d'avoir affaire à des enfants qui ont « *fait 4 ou 5 centres* » différents. Des voix d'enfants sont rapportées, demandant d'avoir « *une maison à moi* ». Des intervenants parlent de « nomadisme » des enfants sans titre de séjour légal et voient dans les ruptures scolaires

successives une source de vulnérabilité dans le parcours scolaire. Ces ruptures peuvent intervenir à plusieurs moments-clés du parcours et varient selon les statuts de séjour ou les étapes du parcours d'asile. Pour les personnes sans titre de séjour légal, l'incertitude des lendemains, la peur d'être débouté, les stratégies de subsistance ou de sécurisation (regroupement familial, etc.) rendent cette population particulièrement mobile. Les changements d'école sont dès lors fréquents, et largement imprévisibles du point de vue des acteurs scolaires. Lorsque ces familles sont amenées à un moment donné à être *prise en charge par un centre*, après avoir vécu en Belgique et scolarisé leurs enfants de manière autonome pendant un certain nombre d'années, l'entrée en centre d'accueil constitue un point de rupture et de perte d'autonomie qui n'est pas sans répercussions sur la scolarité. Les parents sont en partie dépossédés de leur autorité parentale, notamment en termes de choix scolaires ; privés de liberté ou découragés par l'attente, il ne serait pas rare de les voir se démobiliser de la scolarité de leurs enfants. L'arrivée en Centre est souvent très dure à vivre pour les enfants ayant connu la « liberté », sans compter les changements d'univers scolaire et la stigmatisation comme « enfant de centre », comme l'explique cette intervenante de centre d'accueil « *Les enfants, quand ils arrivent, ils doivent changer d'école comma ça, se remettre dans le bain, ça doit être dur pour eux, tous ces changements, chaque fois se réadapter, reprendre l'année en cours...* » ; « *Ainsi, des scolarités qui pouvaient éventuellement bien se passer ailleurs, sont brisées en cours d'année* » explique un directeur d'école. À l'inverse, pour des demandeurs d'asile dont la demande est à un moment donné jugée recevable, le départ vers les zones ou les grands centres urbains plus attractifs entraîne là aussi un changement d'établissement scolaire, qui intervient parfois en cours d'année et s'accompagne parfois d'un changement de régime linguistique, et, souvent, avec d'un « déclassement scolaire » (les enfants venant d'un Centre d'Accueil seraient très souvent placés dans une année inférieure à leur arrivée dans une nouvelle école, entendons-nous souvent). De plus, ces ruptures scolaires s'accompagnent souvent d'une difficulté de suivi dans les dossiers scolaires des élèves. Étant donné les départs impromptus, la non-information sur la destination des familles, les acteurs scolaires, les dossiers scolaires ne suivent pas toujours, reconnaissent les intervenants scolaires eux-mêmes (dans les réseaux, notamment). Cette mauvaise transmission d'informations scolaires a parfois des répercussions sur l'année de scolarisation (on refait faire des tests à l'enfant, on le fait doubler, etc.). Par ailleurs, l'instabilité du statut de séjour a des répercussions sur la fréquentation scolaire, (absentéisme notamment lié aux démarches de régularisation, ou en raison d'une méconnaissance des lois belges sur l'obligation scolaire, etc.), ce qui constitue une autre source d'instabilité des parcours scolaires. « *C'est pas évident, ils viennent, ils viennent pas... difficile de les scolariser...* » (SAS). Enfin, cette instabilité s'accompagne, sur le plan du vécu psychoaffectif, d'une « insécurité d'existence » profonde liée à l'incertitude de l'avenir. Certains intervenants évoquent la situation de l'exil et l'attente insupportable d'un titre de séjour légal : « *Il faut attendre, attendre... Attendre est parfois insupportable* ». L'angoisse et la peur de l'avenir sont au rendez-vous, ce qui ne garantit pas toujours une disponibilité maximale des parents pour la scolarité de leurs enfants. Du point de vue des enfants, l'absence de perspectives d'avenir pèse sur l'investissement scolaire. « *Pour être socialisé, il faut qu'il y ait un espoir dans le cursus scolaire. Mais ça doit pas être évident pour des gosses comme ça de s'investir dans des études, dans un avenir alors que les parents sont complètement paumés* ».

***Les lacunes dans la maîtrise de la langue d'accueil/ scolaire.*** Une des difficultés récurrentes soulignées par les intervenants dans les parcours scolaires des élèves renvoie à la non-maîtrise de la langue d'accueil. Deux enjeux différents sont pointés. D'une part, les

« nouveaux-arrivants » maîtrisent rarement la langue française, ou, lorsqu'ils la maîtrisent, n'ont pas un rapport « scolaire » à celle-ci, ou ne maîtrise pas la langue écrite. Cette situation est souvent présentée comme la principale source des difficultés scolaires: « *Même si les enseignants sont de bonne volonté, ils peuvent rester inefficaces, parce que bon, ben un primo, si on veut lui expliquer le cours de math, mais qu'il ne comprend pas l'énoncé, et toute la littérature qui va avec, ben on ne sait pas lui expliquer (...)* S'il ne connaît pas la langue, il va être mauvais en math ». Ce constat de difficultés spécifiques aux primo-arrivants, tant à l'oral, que – surtout – à l'écrit (vocabulaire, syntaxe...), amène parfois des associations à jouer la carte de la spécialisation (développement d'outils de suivi et de soutien scolaire spécifiques, outils d'apprentissage de la langue « seconde »...) mais aussi à recommander une immersion accélérée dans la langue française, et à critiquer le poids des pratiques linguistiques dans la langue d'origine (impact négatif des antennes paraboliques qui; quartiers « ethnicisés » où les parents peuvent « fonctionner » sans parler le français...). Ceci n'est pas sans poser question : comment mieux valoriser le bilinguisme des enfants, sans porter préjudice à leur scolarisation en français ? D'autre part, les intervenants sont nombreux à pointer les situations où les enfants, immergés dans la langue française beaucoup plus rapidement que leurs parents, notamment via l'école, apprennent très vite, et sont même appelés à assumer un rôle de traducteur, voire de médiateur, vis-à-vis de leurs parents (ce qui accélère parfois des ruptures familiales, peu propices à l'épanouissement des enfants, y compris scolaire).

#### ***Les effets du séjour irrégulier sur la mobilisation scolaire et le rapport des parents à l'école.***

La mobilisation des parents sur la scolarité est fréquemment mentionnée comme un élément décisif dans la réussite : le rapport entretenu par la famille à l'école, le sens qu'ils accordent à celle-ci en termes d'intégration et de mobilité sociale, ou au contraire, sa perception comme une contrainte ou une obligation légale, pèsent dans les parcours des élèves. Or, en plus des obstacles liés à la non-maîtrise de la langue ou de la culture scolaire, les témoignages des intervenants mettent en évidence les effets négatifs de la situation d'exil et de la précarité du séjour sur la mobilisation scolaire de la famille. Les intervenants soulignent d'abord les effets négatifs du séjour irrégulier sur le vécu psychosocial des parents : « *Moi je pense quand même que pour les parents c'est hyper important la scolarité, mais que parfois le, les angoisses de, de leur séjour, de l'incertitude prennent le dessus et que, tu sais tous les gens ici devraient être suivis par des psychologues, tellement, tellement les gens ont perdu confiance en eux* » (Intervenante d'un Centre d'Accueil). Cette situation est particulièrement marquée chez les parents résidant en centre d'accueil. Les professionnels évoquent la perte d'autonomie, la dégradation de l'estime de soi des parents, conduisant parfois à une incapacité à s'occuper de leurs enfants et a fortiori à suivre leur scolarité. Cette travailleuse sociale évoque des mamans ne parvenant plus à faire face, à s'occuper de leurs enfants, à des pères encore plus démunis, car dépossédés de tout rôle social : « *Les pères, il n'y a plus un papa qui représente le rôle du papa, ils sont souvent très très déprimés, sauf ceux qui ont gardé un boulot* ». D'autres parlent des effets destructeurs de l'attente de la régularisation, souvent accompagnée de processus de soupçon, voire d'humiliation et de déni des histoires d'exil, dont les familles ne « *sortent pas indemnes* ». « *Les parents sortent très déforçés de l'épreuve de l'exil* », nous dit cette intervenante. Ils n'ont que peu de perspective de formation – à l'inverse des enfants, qui disposent en tout cas d'opportunités scolaires et apprennent la langue. Un « déséquilibre » familial se creuse, une distance s'établit entre parents et enfants, les enfants sont socialisés plus rapidement au contexte d'accueil, apprennent la langue, et sont parfois amenés à « soutenir » moralement des parents, très atteints psychologiquement par la situation. Certains parlent d'enfants qui

ont « pris le pouvoir » dans la famille, d'enfants « parentalisés ». Cependant, d'autres entretiens donnent à penser que la précarité du séjour ne conduit pas toujours à une telle démobilisation scolaire. Certains observent plutôt une « *volonté féroce de rester* » des personnes en séjour précaire, qui tendrait à renforcer leur investissement sur la scolarité. Une partie des parents serait plutôt extrêmement « *motivés par l'école* », espérant que les enfants « *étudient pour avoir quelque chose en mains* » pour « *avoir une vie en Belgique* » ou même dans la perspective d'un retour au pays. D'autres insistent plutôt sur la motivation liée à la perception (justifiée ou non) que l'intégration scolaire des enfants pourra constituer une « *pièce au dossier* » dans la procédure de régularisation. Dans ces cas, la mobilisation scolaire est très significative et conduit même à des parcours scolaires très positifs.

Les témoignages recueillis auprès de professionnels de terrain nous conduisent à distinguer les cas de figure et le « degré de mobilisation scolaire » selon les statuts de séjour et les parcours d'asile. Les intervenants semblent établir une distinction entre les parents résidant en Centre d'Accueil depuis leur arrivée et ceux ayant connu une période d'autonomie importante, même en situation irrégulière. Ces derniers connaissent la société belge, ont pu scolariser leurs enfants, s'informer sur les règles du jeu, et en général suivent mieux la scolarité de leurs enfants et sont considérés comme des interlocuteurs à part entière par les équipes ; même la question de l'acquisition de la langue d'accueil semble facilitée chez les familles ayant connu des périodes d'autonomie. Par contre, les demandeurs d'asile récemment arrivés n'ont pas cette autonomie et cette connaissance du système donc plus « *démunis* » et moins à même d'accompagner la scolarité des enfants.

Lorsque la situation d'exil s'accompagne d'une situation de séjour précaire, les familles développent parfois un rapport de type « instrumental » à l'école, nous disent certains intervenants. L'espoir qu'une fréquentation scolaire régulière sera considérée par les autorités comme un atout supplémentaire dans le dossier de régularisation ne serait pas absent du rapport à la scolarité des familles. Ainsi, une intervenante basée dans un centre d'accueil explique : « *Ce que je vois souvent c'est qu'au niveau des régularisations, la scolarité est un point crucial et que j'ai l'impression que c'est parfois ça qui pousse les parents à ce que leurs enfants soient bien scolarisés régulièrement. Ça c'est peut-être un aspect : la scolarisation comme critère de régularisation, comme indice d'une bonne intégration, tu vois ?* » Ce travailleur social (Service d'accrochage scolaire en milieu urbain) avance que l'investissement scolaire qu'on observe dans certaines familles ou communautés relève d'une tentative de « *donner des preuves stratégiques de bonne intégration* », dans la perspective d'une régularisation. Selon d'autres interlocuteurs, le rapport « instrumental » à la scolarité relève plutôt de l'obligation formelle : inscrire l'enfant ou les enfants à l'école est une obligation, pas un projet, ce qui conduit à des formes de démobilisation scolaire. Un tel rapport « contraint » à la scolarité s'observerait plus dans les familles les plus vulnérables : « *Pour ceux vivent sur des choses extrêmement ténues, qui ne tiennent qu'à un fil, qui ne tiennent qu'à un contrôle ou à la perte d'un emploi, l'obligation scolaire, c'est quelque chose d'assez formel,*».

**Les freins culturels à la scolarisation.** Une autre dimension assez présente dans le discours des intervenants est celle des obstacles culturels à la scolarisation des enfants du public cible. Les cultures « orales », peu enclines à la scolarisation, la déscolarisation prolongée (contrainte ou forcée) des enfants dans certains contextes, sont évoquées. Cependant, nos informateurs isolent rarement ce facteur et l'associent souvent à des facteurs sociaux ou

socioéconomiques plus classiques (la classe sociale, le niveau culturel et scolaire des parents). Un membre d'une association de sans-papier y insiste : il faut entendre ces éléments culturels en termes non seulement de « cultures différentes » mais surtout d'éducation de base des parents. Cette intervenante d'un centre d'accueil associe les problèmes scolaires qui se manifestent parfois à l'école primaire à l'absence de bagage scolaire des parents : « *peut-être dans quelques familles, c'est que le niveau d'études, le niveau culturel et social des parents est très pauvre et ça tu, il y a beaucoup de mamans qui ne savent pas écrire ici tu vois* » Certaines mamans sont totalement analphabètes, « *n'ont jamais tenu un crayon* », « *ne savent pas dessiner un rond* », ce qui a des répercussions sur leur capacité à suivre le travail scolaire des enfants. « *Ceux qui se désinvestissent de l'école, c'est ceux qui n'ont pas beaucoup de bagages au niveau scolaire et qui sont dépassés et qui ne savent pas comment ils pourraient, vraiment s'intéresser à la scolarité des enfants parce qu'ils n'ont pas, ils n'ont pas eux-mêmes été beaucoup à l'école* » En écho, les enfants se heurtent à une école qui méconnaît souvent leur histoire, leur culture, qui ne prend pas en considération leurs difficultés spécifiques, voire dénigre les codes culturels de leur famille. Face à ces situations, les intervenants insistent sur la nécessité de sensibiliser les acteurs scolaires à la prise en compte des spécificités culturelles des familles « en exil ». L'école serait peu préparée à traiter avec de tels publics, peu encline à remettre en question sa propre culture et ses pratiques.

### 3.4. L'orientation scolaire

*L'orientation disproportionnée vers l'enseignement spécialisé.* D'une part, l'orientation précoce vers l'enseignement spécialisé (notamment « type 8 ») est un phénomène régulièrement observé par certains de nos interlocuteurs (« référents scolaires » de Centres d'Accueil, intervenants des CPMS). La question de savoir si cette surreprésentation est justifiée (au regard des effets des traumatismes de l'exil, par exemple) ou au contraire pose question au regard des capacités effectives des enfants n'est évidemment pas simple à démontrer. Cependant, certains reconnaissent la difficulté de fonder ce type d'orientation sur des bilans psychosociaux complets, notamment en raison de l'absence d'outils d'évaluation adaptés (tests d'évaluation non traduits, non adaptés...), ou pour des raisons financières (l'absence de documents de séjour en règle entraînant parfois des problèmes dans la couverture santé). Certains intervenants expliquent que certains instituteurs tendraient à faire solliciter souvent le CPMS lorsqu'ils se sentent démunis face à un public d'élèves atypiques, et demandent un « bilan » en vue d'une orientation vers le spécialisé. Une intervenante rapporte l'histoire d'un enfant issu d'une famille pakistanaise « sans papier » qui n'a pas pu bénéficier d'une prise en charge complète pour des raisons financières (et n'était pas couvert par une mutuelle en règle) et s'est retrouvé orienté vers l'enseignement spécialisé, faute sans doute de diagnostic précis. Pour certains, il s'agit trop souvent d'une réponse « par l'exil » à des situations 'ingérables', ce qui peut avoir une connotation discriminatoire dans la mesure où elle est liée à des représentations particulièrement négatives des enfants du public cible, plus rapidement « qualifiés » d'enfants « à problèmes ». Une intervenante explique : « *J'ai parfois le sentiment que ces enfants ne sont pas accueillis chaleureusement, enfin c'est moi qui ressens ça, chez certaines institutrices ; il y en a l'une ou l'autre, qui systématiquement dès qu'un enfant a quelques difficultés, on l'envoie au P.M.S., on fait des tests parce que 'c'est des enfants qui doivent aller en spécial'* ». C'est ce que laisse entendre l'histoire de cet élève d'origine congolaise, passé par des périodes de déscolarisation dans son pays natal



et dont l'institutrice « *ne savait plus que faire, au point qu'elle voulait l'envoyer vers le spécialisé* ». L'intervenante qui rapporte ce cas a alors accompagné la mère au CPMS lors des tests, et a pu « heureusement éviter ça » : le CPMS aurait décrété que l'enfant n'avait aucun problème de capacités qui justifierait une telle orientation, contre l'avis de l'école : « *pour ce gamin-là, je suis allée au P.M.S. avec la maman ;(...). Finalement cet enfant-là, le psychologue a estimé qu'il avait des capacités intellectuelles tout à fait normales* ». Ces pratiques d'orientation sont souvent liées à des stratégies de gestion de l'hétérogénéité des classes ou de positionnement de l'école sur le « marché scolaire ».

**Les effets du passage par les classes passerelles.** Si bon nombre d'intervenants saluent le dispositif des classes passerelles (CLAP) et souhaiteraient même le voir diffusé et élargi, ce type de dispositif spécialisé pose un certain nombre de questions. En raison d'un certain flou dans les critères d'entrée des élèves dans les classes d'accueil/classes passerelles (langue ? déscolarisation ? niveau scolaire ?), certains publics se retrouvent placés en classe passerelle alors que, peut-être, ils seraient mieux pris en charge scolairement dans les classes « communes ». La difficulté à formuler une évaluation pertinente des capacités scolaires des élèves nouveaux-arrivants, le manque d'outils adaptés à cet égard, ou encore les freins administratifs en termes de « constitution du dossier scolaire » (cf. supra) constituent autant d'obstacles à une orientation pertinente dans le système scolaire pour les nouveaux arrivants. Certains intervenants relatent ainsi des cas d'enfants qui se retrouvent en classe passerelle, alors qu'en réalité ils parlent déjà bien le français (c'est le cas d'enfants en provenance de certains pays d'Afrique) ou qu'ils résidaient sur le territoire belge depuis plusieurs années (en séjour irrégulier) et avaient déjà fréquenté des écoles sans classes passerelles. Non seulement ces situations sont très mal vécues par les enfants (déclassement, image de soi dévalorisée, ennui scolaire, violence...), mais elles entraînent des conséquences parfois irréversibles sur le parcours scolaire ultérieur (retard accumulé, fermeture des orientations vers l'enseignement général, etc.). Dans le même ordre d'idée, le risque que les classes passerelles opèrent comme un dispositif de « gestion de l'hétérogénéité interne » au sein des écoles, en maintenant trop longtemps des élèves dans ce dispositif séparé, est pointé par certains intervenants. D'un dispositif transitoire, les classes passerelles deviendraient une manière d'accepter le public cible sans compromettre la position de l'école sur le marché scolaire, en désamorçant les critiques des parents quant à la « baisse de niveau » dans le contexte d'une concurrence entre écoles pour les résultats : « *(L'institutrice de la classe passerelle), elle sait ce que les autres instituts 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. En plus, pour le moment il y a des enfants en sixième primaire, tu vois, là on hésite longtemps avant de les mettre dans leur classe, parce que bon, il ne faut pas baisser les statistiques de réussite* ». On observerait dès lors (1) un allongement de la durée de séjour en CLAP au-delà de la durée prévue, et (2) un « déclassement scolaire » des enfants au moment où ils réintègrent le cursus commun (enfants « redescendent » d'une classe ou deux pour ne pas « faire baisser le niveau » : « *Les demandeurs d'asile (...) quand ils parlent le français ben je les fais quand même passer par la classe passerelle et après ils font une évaluation pour voir un peu le niveau. Parce que par exemple, il y en a certains dans leur pays, ils étaient en sixième, quand ils arrivent ici, on les remet en quatrième, après des petits tests de niveau en mathématique, français, et là on les oriente dans les classes* ».

*Orientation au moment du passage « primaire-secondaire ».* Enfin, des intervenants constatent que le public cible accumulerait donc souvent un retard scolaire significatif, en particulier parce qu'ils ne trouvent pas, dans le système scolaire, de solutions pédagogiques adéquates. À l'entrée du secondaire, ce retard accumulé conduit le plus souvent vers une orientation vers le « premier degré différencié ». Une intervenante de Centre d'Accueil explique que, lorsque les enfants arrivent dans le système scolaire déjà âgés de 12 ou 13 ans, « *On les met dans le primaire, parce que déjà les parents n'osent pas trop les mettre dans le secondaire. Ils vont donc en 6e primaire et vont passer leur CEB, là l'orientation se fait d'après les résultats. Mais les enfants qui ont 12 ans et sont toujours en 4e primaire, ben là l'année prochaine ce sera la première différenciée...* ». À terme, cette situation conduira vraisemblablement à une sur-orientation vers les filières les moins valorisées (professionnelles et techniques) : « *Chez certains, même après quelques années, ils restent encore au stade « primo » au niveau langue scolaire ; et ceux-là risquent d'être privés de certains chemins scolaires, on va se retrouver dans du professionnel ou du technique... Donc ils vont être bridés au niveau de leur enseignement* » (intervenant associatif – SAS). Derrière ces processus, l'enjeu de l'information des parents quant au fonctionnement du système scolaire et aux conséquences de l'orientation (par ex. les règles régissant l'accès au CEB, le passage en secondaire, les filières...) est également évoqué. Selon un intervenant SDJ, « *les parents n'ont aucun outil, aucun élément pour comprendre les subtilités, ou les perversités du système scolaire. Rien ne leur permet de dire tiens, on est en train d'orienter mon enfant vers un cul-de-sac... Ils ne s'en rendent pas compte. Et ceux qui s'en rendent compte n'ont de toute façon pas les moyens de résister* ».

#### **4. Les effets du « quasi-marché » scolaire sur le droit à l'enseignement des enfants sans titre de séjour légal**

Un axe de réflexion revient de façon transversale à de nombreux témoignages et concerne les effets de la régulation de notre système éducatif par un « quasi-marché ». Ce type de régulation scolaire induit des stratégies de « positionnement » des établissements scolaires en vue de préserver leur place sur l'échiquier local de l'offre scolaire et de maintenir un « recrutement » scolaire qui y corresponde. Il s'agit alors, pour les écoles, de construire et d'afficher un projet éducatif de tel ou tel type, ainsi que de développer des stratégies de recrutement scolaire particulières. La notion de « niche éducative » rend compte de ce type de logiques d'établissements.

*Des écoles « spécialisées » dans l'accueil du public cible.* De nombreux intervenants qui connaissent bien les écoles de leur zone relaient l'idée que certaines écoles sont amenées à se spécialiser dans l'accueil des primo-arrivants. Au moins deux des écoles retenues pour notre enquête sont ainsi perçues par les intervenants proches comme étant tout à fait « spécialisées » dans l'accueil des primo arrivants, et vers laquelle les intervenants vont faire converger ces publics, y compris sans titre de séjour légal. Soumis à un véritable « afflux de demandes », ce type d'école développe en général un projet assumé, positif, et fait de cette situation une mission éducative valorisée, malgré les difficultés engendrées. Ce type de « niche » s'accompagne généralement de « *politique d'inscription scolaire* » particulière, qualifiée de *totale*ment ouverte », ou encore de « *sociale* ». À côté de ces écoles « expertes », qui optent positivement pour ce type de créneau/public, d'autres écoles semblent davantage « subir » l'arrivée d'un public de primo-arrivants. Certaines écoles semblent accueillir une

proportion significative d'enfants d'origine étrangère et parfois sans titre de séjour légal, mais davantage dans une logique « comptable » ou de gestion des inscriptions. Il s'agit alors d'écoles en perte de vitesse qui se voient « obligées » d'accepter ces publics pour maintenir le capital-période (parfois contre la volonté d'une partie du corps professoral). Un intervenant y voit une « *question de marché, un créneau à saisir pour faire fonctionner l'école* ». Une intervenante d'un Centre d'Accueil fait état des réticences de certains instituteurs dans une des écoles: « *Il y a quand même des personnalités dans l'école où tu sens qu'il y a une grande réticence à l'afflux de réfugiés dans l'école, ils en veulent juste pour garder leur nombre de profs, et ça, pour moi, c'est quand même un problème* »

***Les enfants sans titre de séjour légal et primo-arrivants : un « marqueur négatif » dans le quasi-marché scolaire ?*** Par ailleurs, la présence d'élèves du public cible, ou plus largement d'élèves primo-arrivants, est souvent perçue comme un « marqueur négatif » en termes d'image ou de réputation, dans certains contextes scolaires. Cet intervenant d'une grande ville wallonne (école de devoirs) amené à travailler avec diverses écoles de la zone raconte des situations de « retournement de stratégie » de la part d'une école : après une période où l'établissement « *avait accepté trop d'élèves primos et s'était donné mauvaise réputation, parce que cette population faisait fuir la population belge* », l'école a changé de tactique de gestion de sa population en « *envoyant des signaux clairs à sa clientèle, en disant, ils en ont mis plein dehors ! Maintenant, cette école se positionne comme visant un public « bon belge* ». *Inutile d'aller les voir pour travailler sur les sans-papiers* ». Ce type de repli semble particulièrement prégnant dans certains contextes peu ouverts à la diversité (milieu rural, écoles plus 'élitistes'...). Des intervenants observent certaines logiques d'écramage du public (refus d'inscription ou quotas, orientation ou renvoi des élèves vers d'autres écoles perçues comme moins exigeantes, orientation vers l'enseignement spécialisé...) qui peuvent prendre une coloration « raciale ». Un autre indice de ces phénomènes apparaît dans les stratégies mises en place par les écoles au moment de l'arrivée de nouveaux élèves en provenance d'autres établissements. Les écoles qui tentent de préserver une position plus avantageuse sur le quasi-marché scolaire semblent souvent adopter une stratégie de « déclasserement scolaire » d'élèves qui arrivent d'écoles moins « cotées ». Ainsi, cette école qui tente de préserver une image d'exigence scolaire fait systématiquement redoubler les élèves du public cible arrivant de petites écoles rurales, même lorsque ces enfants y avaient de « bonnes notes ».

***L'utilisation de la Classe Passerelle comme instrument de gestion de l'hétérogénéité interne et des rapports entre écoles.*** Enfin, on observe que la manière dont la classe passerelle va être gérée (en termes de politiques de réintégration des élèves vers le curriculum commun, de durée de séjour dans la CLAP, de modalités d'articulation plus ou moins grande avec le reste de l'école) est en partie liée aux enjeux de positionnement de l'école sur le quasi-marché (tant dans ses « stratégies internes » que dans ses relations aux autres écoles). Dans les rapports entre établissements au sein d'une même zone, on observe souvent que l'ouverture d'une classe passerelle dans une école entraîne une concentration des élèves du public cible vers cette école (cf. le cas de la commune rurale examinée : avant l'ouverture de la CLAP, les élèves du Centre sont répartis partout, après, il y a recentrage). « *On a essayé de mettre un peu tous nos œufs dans le même panier pour, pour maintenir la classe d'accueil, et ça c'est une fois que la classe passerelle a été officielle, donc on s'est dit qu'il fallait tous les mettre au même endroit pour bénéficier d'un maximum aussi d'heures de français langues étrangères ; au plus il y avait des enfants dans une école, au plus on avait de moyens* ». D'autre part, à l'interne, certaines dérives peuvent

apparaître dans l'utilisation des classes passerelles comme un moyen de non-rencontre entre des publics scolaires hétérogènes. Ainsi, dans une école disposant d'une classe passerelle, mais qui tente de continuer à se profiler comme « école de bon niveau », certains intervenants extérieurs observent certaines lenteurs dans la réinsertion des élèves sortant de classes passerelles vers les classes « communes », en raison de la pression soit des parents, soit des titulaires de classes, au nom de la peur de la baisse de niveau (cf. supra). Dans ces contextes, la remise en classe « commune » s'accompagne souvent d'un déclassement scolaire en vue de « préserver le niveau ». Dans la même ligne toujours, les enfants du public cible semblent vivre une situation de mise à l'écart plus forte : *« Mes enfants, ils n'avaient pratiquement aucun contact avec les enfants de réfugiés... Je crois que le fait qu'on les garde, qu'on les maintienne dans des endroits différents, dans des classes différentes trop longtemps fait que cette immersion ne se fait pas ».*, précise cette intervenante d'un Centre d'Accueil dont les enfants sont dans la même école.

## **5. Acteurs et ressources locales dans l'accueil des élèves du public cible**

### **5.1. Les ressources publiques liées à l'accueil des demandeurs d'asile : le rôle des Centres d'Accueil**

Fedasil et la Croix Rouge ont mis sur pied des Centres d'Accueil pour familles en séjour irrégulier et pour demandeurs d'asile. Sans présenter ici ces dispositifs dans le détail (ce qui dépasserait le cadre de ce rapport), rappelons que ces centres accueillent soit des demandeurs d'asile, soit des individus ou des familles en séjour irrégulier (qui peuvent avoir résidé sur le territoire belge depuis plusieurs mois/années, de façon autonome, mais, souvent pour des raisons matérielles, ne parviennent à un moment donné plus à subvenir aux besoins de leur famille et font appel à l'aide publique (via les CPAS). Lorsque ces familles ont des enfants mineurs, elles bénéficient d'une aide d'urgence et sont le plus souvent orientées en centre d'accueil. C'est ce qu'explique une intervenante d'un centre de la Croix-Rouge situé en Wallonie (zone rurale) : *« Les familles en séjour irrégulier, elles sont reprises par un arrêté royal du 24 juin 2004 qui prévoit d'octroyer une aide matérielle à des familles qui sont indigentes et qui demandent une aide dans un C.P.A.S. pour leurs enfants ». (...) Le ministère a décidé que ces familles, si elles se déclaraient, enfin si elles étaient déclarées en état d'indigence et qu'elles ne pouvaient pas subvenir aux besoins des enfants, que la seule manière de pouvoir les aider, c'est de les orienter dans un centre d'accueil ou on accueille des familles en séjour irrégulier. Et donc depuis, depuis 2004 la Croix-Rouge a commencé à accueillir ce type de population ».* Parmi ces familles « en situation irrégulière sur le territoire », on trouve ainsi des familles ayant vécu plusieurs années sur le territoire et ayant été déboutées plusieurs fois dans leurs tentatives de régularisation, n'arrivant plus à tenir le coup. On trouve également un certain nombre de femmes avec des enfants en bas âge, abandonnées par leur mari ou arrivées seules et ne parvenant plus à assumer cette charge de famille. Alors que, pour les demandeurs d'asile, la fonction du Centre est surtout d'accompagner les demandes de régularisation, l'enjeu est différent pour les personnes en séjour irrégulier. Il s'agit alors d'identifier si réintroduire une demande de régularisation est jouable, et d'informer sur les avocats utiles à cet effet, sur les procédures ; aider également à reconstruire un projet de vie, ici ou ailleurs (projets de « retour »). Quoi qu'il en soit, il faut veiller à ce que les enfants soient correctement pris en charge et que leurs droits soient respectés (éviter les maltraitances, respecter le droit à

l'éducation...). Quelques activités sont également organisées pour les parents (cours de français, d'alphabétisation) mais sont restreintes (en raison notamment de l'absence de service de crèche/garderie pour enfants, et de la difficulté pour les parents de se déplacer vers des centres de formation, ou en raison de leurs lacunes en termes de parcours éducatif).

En ce qui concerne le soutien scolaire proposé, les Centres disposent le plus souvent d'un « référent scolaire » chargé des contacts avec les écoles et de l'accompagnement des parents dans la scolarité de leurs enfants (recherche d'écoles, accompagnement à l'inscription, suivi scolaire, médiation en cas de conflits, interprétariat disponible). Signalons toutefois que certains intervenants extérieurs aux Centres soulignent des insuffisances dans ces missions des Centres d'Accueil. Le suivi de la scolarité des enfants serait insuffisant, tant dans les Centres (dont ce n'est pas la mission première) que dans les écoles (peu équipées pour ce suivi). En termes de libre choix scolaire, on est loin du compte, puisque les Centres travaillent avec quelques écoles partenaires – parfois une seule - et que les relations avec ces écoles sont souvent très cadrées par le centre, pour des raisons de facilité, de services de traduction disponibles, etc. Ensuite, si les structures semblent plutôt attentives aux droits des enfants, leurs parents sont moins bien lotis. Les projets de formation ou d'alphabétisation sont plus difficilement accessibles pour eux ou relèvent d'une « bonne volonté personnelle » des travailleurs du centre. Enfin, plus fondamentalement, le personnel n'est pas ou très peu formé aux questions de migration et d'interculturalité.

## **5.2. Les ressources liées à la promotion de l'égalité des chances dans le champ scolaire**

Trois dispositifs semblent mobilisables, à l'échelle des écoles, pour faire converger des ressources additionnelles vers le public cible. D'une part, les écoles concernées sont souvent également des écoles « en discrimination positive » (ou maintenant « différenciation positive »). Plusieurs directeurs ou intervenants scolaires disent mobiliser de telles ressources pour améliorer l'accueil des primo-arrivants (engagement d'un personnel spécialisé, psychologues en particulier, ou encore d'instituteurs « volants » aptes à fournir de la remédiation, etc.). Ensuite, les CPMS mettent également à disposition des écoles certaines ressources, même si cela relève en partie d'un choix local (tous les CPMS n'étant pas aussi actifs ou concernés par ce type de problématique, selon les intervenants). Enfin, le dispositif principal dans lequel les élèves du public cible se trouvent pris en charge est bien entendu les classes passerelles. Étant donné son importance par rapport à notre recherche, nous décrivons ci-dessous les grandes lignes de l'action qui y est menée et des enjeux qui les traversent.

## **5.3. Le dispositif des classes passerelles**

*Rappel du cadre décretaal.* Rappelons que le décret du 14/06/2001<sup>110</sup> vise à opérationnaliser l'insertion des élèves primo-arrivants dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française. À Bruxelles, le décret a permis l'ouverture de douze « classes-

---

<sup>110</sup> [http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/25914\\_000.pdf](http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/25914_000.pdf)

passerelles » au plus, dans chaque niveau d'enseignement (fondamental et secondaire) pour accueillir les élèves primo-arrivants. Les conditions auxquelles doivent répondre ces élèves pour avoir accès à ces classes sont également spécifiées dans le même décret : il s'agit soit d'élèves mineurs d'âge, ayant introduit une demande de reconnaissance en tant que réfugié (ou ayant été reconnu tel), soit de mineurs accompagnant des parents étant dans les mêmes conditions, soit encore les « apatrides » ou les ressortissants de pays considérés comme en voie de développement (référence à la loi du 25 mai 1999). Ces enfants doivent résider sur le territoire depuis moins d'un an. Ceci montre bien que tous les enfants du public cible (sans titre de séjour légal) ne sont pas nécessairement concernés par le décret (nous pensons particulièrement aux enfants en séjour irrégulier dont les parents n'ont pas introduit de demande de régularisation et qui résident en Belgique depuis plus d'un an). Douze écoles de l'enseignement fondamental et douze écoles de l'enseignement secondaire ont donc pu organiser une classe-passerelle dans leur établissement (douze parmi celles qui en ont fait la demande). Ces écoles disposent de 30 périodes supplémentaires pour organiser la classe-passerelle, et disposent d'une relative autonomie pour les utiliser. Les compétences visées dans ces classes ne sont plus celles spécifiées dans le décret « Missions ». L'apprentissage du français doit y être une priorité (quinze périodes doivent y être consacrées). Le décret impose aussi huit périodes consacrées à l'apprentissage des mathématiques. L'objectif est de les intégrer au plus vite dans l'enseignement commun : un élève peut rester entre une semaine à 6 mois en classe passerelle (avec une extension à un an possible, mais à valider par le conseil d'intégration de l'école). Les enfants ou les jeunes qui maîtrisent mal le français et qui répondent aux conditions d'accès précisées dans le décret devraient donc être orientés vers les établissements qui organisent ces classes. Dans le contexte de concurrence entre établissements que nous connaissons aujourd'hui, il n'en est rien, exception faite des enfants et des jeunes qui passent par un centre d'immigrés qui se charge alors lui-même de les orienter. Pour beaucoup d'autres, ce sont les parents qui choisissent l'école dans laquelle ils vont inscrire leurs enfants en tenant compte de la proximité de l'école et de la présence de familles de la même communauté.

***Un débat transversal : intégration ou séparation du public cible ?*** Un débat important traverse l'organisation des classes passerelles : faut-il opter pour des formules favorisant la prise en charge totale des enfants primo-arrivants dans un dispositif, une classe séparée, ou, au contraire, viser à les intégrer le plus rapidement possible dans le cursus commun ? Comment, à quel moment et dans quelles proportions intégrer ces enfants dans le curriculum commun ? Le dispositif a été conçu pour être transitoire et cible, à ce titre, essentiellement la langue scolaire et les compétences de base. En même temps, il met transitoirement entre parenthèses le curriculum commun prévu par le décret missions, ce qui incite plutôt à le considérer comme dispositif vraiment transitoire. Or, force est de constater que les enfants y séjournent parfois plus longtemps que prévu, car leur réintégration dans le curriculum commun n'est pas toujours envisagée comme quelque chose de simple et d'évident par le reste de l'école (cf. supra). Nous avons été frappés de constater que le même enjeu de « maintien de niveau de compétences » se jouait parfois dès la maternelle : « *Et tu retrouves le même problème en troisième maternelle aussi. Celle qui s'occupe de la deuxième, elle me dit que pour mettre les enfants en troisième, c'est toujours très difficile, parce que là aussi, c'est une classe tu vois où il y a des défis importants, où il faut que les enfants soient arrivés à un certain niveau pour pouvoir entrer en première, et donc en troisième maternelle, c'est pas évident de mettre des enfants intégrés.* ».

Listons rapidement les avantages et inconvénients des systèmes « séparés » et ces formules d'intégration rapide. D'un côté, l'existence de dispositifs séparés permet la mise en place d'une expertise pédagogique ciblée et *a priori*, potentiellement plus efficace – notamment en termes d'apprentissage du français langue « seconde » ou en termes d'outils de prise en charge des problématiques psychosociales particulières (exil, contexte migratoire). Ne faut-il pas acter qu'enseigner à ces publics nécessite un savoir-faire, des outils et compétences particulières, qui nécessitent une formation et une expertise *ad hoc* ? De telles compétences ne gagnent-elles pas à être concentrées, comme le soulève cet intervenant : « *Faut-il former tous les enseignants à 'un minimum' par rapport à ces défis, ou en former un petit nombre à être experts en ces matières ? N'est-il pas illusoire de penser que toutes les écoles sont en mesure de faire de l'alphabétisation, de l'apprentissage intensif du français langue étrangère ?* ». Il est certain en tout cas que l'existence de tels dispositifs séparés répond globalement à la demande du monde enseignant, dans la mesure où elle permet de développer une expertise spécifique et des structures *ad hoc*, et d'éviter les classes trop hétérogènes. D'un autre côté, de tels dispositifs séparés courent toujours le risque de la ségrégation et de la stigmatisation de publics mis « à part », désignés comme « problématiques ». La nécessité de développer des outils optimaux adaptés aux caractéristiques des élèves du public cible ne doit pas faire oublier qu'il s'agit de permettre à ces enfants de réintégrer au plus vite le cours classique de la scolarité (c'est d'ailleurs ce que demande le décret). Or, plusieurs témoignages de terrain semblent pointer ce type de dérive. Nous avons pointé plus haut les phénomènes de « maintien prolongé » des élèves en classe passerelle, pour des raisons de gestion interne de l'hétérogénéité des classes et du « niveau » scolaire. On peut même formuler l'hypothèse que dans certains contextes, l'existence d'une classe passerelle joue le rôle d'un dispositif de gestion interne de l'hétérogénéité, par renvoi des éléments les plus éloignés de la norme scolaire au sein d'un dispositif *ad hoc* et « délégation » de ce travail difficile à des professionnels désignés pour le faire. C'est en tout cas ce qui se passe dans certaines écoles qui poursuivent un enjeu de maintien d'une position à tenir sur le quasi-marché, où l'hypothèse d'une plus grande mixité dans les classes est difficile à faire passer auprès des parents ou même de certains enseignants. Ainsi, dans une de nos études de cas, si, paradoxalement, l'équipe pédagogique salue avec enthousiasme la mission des institutrices en charge de celles-ci, c'est parfois en effet dans une logique de « délégation du sale boulot » (délégation d'une tâche décrite comme quasi héroïque, dont personne n'a en réalité envie de se charger) : « *Mais ils sont tous contents de ne pas devoir le faire, je ne crois pas qu'il y en ait un des instits des classes intégrés qui seraient emballés si on lui disait 'l'année prochaine c'est toi qui reprends la classe', ils sont bien contents que ce soient pas eux qui écopent de cette classe-là, quoi. Oui, ils l'admirent parce qu'ils ne se sentiraient jamais à même de le faire...* » (intervenante du Centre).

A l'inverse, l'intégration directe des enfants dans les classes du curriculum commun présenterait certains avantages : l'apprentissage plus rapide de la langue pour les petits ; une expérience scolaire plus positive pour les enfants, qui sont moins désignés comme problématiques, développent une meilleure image d'eux-mêmes et de leurs capacités, s'intègrent mieux, apprennent le programme commun, etc. Certaines intervenantes avancent également que les tensions « interethniques » et sociales entre élèves seraient plus exacerbées dans des écoles qui ont fait le choix d'une formule de « séparation ». De telles tensions seraient moins présentes lorsque les enfants sont ventilés dans les classes. Enfin, l'implication des parents d'élèves dans la vie scolaire serait plus directe et plus spontanée dans ces formules « intégrées », qui conduisent à les considérer comme des « *parents comme les autres* »

et comme des interlocuteurs directs. Cependant, nos interlocuteurs soulignent les difficultés inhérentes à une politique d'intégration directe des enfants : sont fréquemment cités, le manque de formation des enseignants, peu préparés à ce type de public, notamment en termes d'image professionnelle, et les difficultés relatives à la méconnaissance de la langue scolaire. La qualité des apprentissages d'enfants « immergés » ne serait pas toujours au rendez-vous. Ces constats sont évidemment relativement épars et demanderaient davantage d'investigation. La prudence est de mise, mais les questions sont posées.

*L'entrée et la sortie du dispositif, des moments-clés.* Une série de questions se posent concernant les modalités d'entrée dans les classes passerelles. En termes de critères d'entrée, notamment, les choses ne sont pas toujours aussi claires que ce que laisse entendre le décret. Le dispositif vise les enfants résidant sur le territoire depuis moins d'un an. En pratique, la maîtrise du français est également mobilisée, puisqu'un des objectifs du dispositif est l'acquisition du français scolaire de base. Or, certains primo-arrivants parlent le français dans leur pays d'origine, mais sont parfois malgré tout placés dans la classe passerelle pour diverses raisons (soit niveau scolaire décrété faible, soit problèmes de comportement scolaire liés à l'exil, à des périodes de déscolarisation, etc.). Pour les élèves en séjour irrégulier qui se retrouvent à un moment donné dans des Centres d'Accueil, la situation est parfois confuse : s'ils ont été scolarisés avant en Belgique (pendant la période où la famille est en séjour irrégulier par exemple), ils ont acquis le français scolaire, il arrive que, faute de places accueillantes ailleurs ou pour des raisons pragmatiques, ils soient orientés vers une classe passerelle. De plus, certains Centres d'Accueil nous ont expliqué orienter les enfants de demandeurs d'asile (même parlant déjà français) vers la CLAP, pour une période courte, avant une évaluation du niveau. A chaque fois, certains intervenants soulignent que l'orientation vers les classes passerelles peut être ressentie par les enfants ou par leurs parents comme un « déclasserment ». D'autre part, certains enjeux relatifs à la « sortie » de ces dispositifs destinés à être limités dans le temps ont été soulevés : pour diverses raisons (cf. supra), les enfants sont parfois amenés à y séjourner plus longtemps qu'un an. Malgré les arguments pédagogiques avancés (l'enfant n'est pas prêt, mieux vaut qu'il passe encore un peu de temps en classe passerelle pour ne pas « se casser la figure » ailleurs, etc.), ceci n'est pas sans poser question au regard des objectifs affichés par le décret. Sans compter que la définition du « niveau minimal » à acquérir pour réintégrer les classes communes varie d'une école à l'autre.

#### **5.4. Le rôle central du secteur associatif**

De nombreuses associations sont impliquées dans l'accueil et le soutien de ces populations « sans titre de séjour légal ». Concrètement, les écoles de devoir d'une part, mais plus largement un certain nombre d'AMO (Associations en Milieu Ouvert) travaillant dans le secteur de l'aide à la jeunesse semblent jouer un rôle important, en collaboration avec les écoles concernées. Comme le souligne ce travailleur d'une AMO impliquée dans une école de devoirs spécialisée dans l'accueil des primo-arrivants : « *Le rôle de l'AMO, c'est de pallier ... à un moment donné, on prend des places parce que personne ne les a prises* » ; « *Si nous on n'avait pas réagi, cette école n'avait personne cette année (pour réaliser tel projet). Il est urgent de faire comprendre à la Communauté française qu'il y a des lacunes, un manque de moyens* »



Notons d'emblée que très souvent, les intervenants voient dans ces services des viviers d'innovation particulièrement créatifs, plus « flexibles » et imaginatifs que l'institution scolaire. Plusieurs axes de travail sont présentés comme des pistes innovantes : un axe pédagogique et un axe de relais entre les familles et l'école, dans une perspective de « capacitation » des parents.

Le travail d'innovation pédagogique est souligné, en particulier du côté des écoles de devoirs. D'une part bien sûr, l'associatif (écoles de devoirs, AMO) offre une palette de services d'accompagnement scolaire complémentaires aux missions de l'école, voire compensatoire de ses lacunes (soutien aux devoirs, à la scolarité). Mais le travail pédagogique ne se limite pas à n'être qu'une « école après l'école », nous dit-on. L'enjeu est ici de construire des outils appropriés au public cible, en termes d'apprentissage de la langue d'accueil : une pédagogie active, en petits groupes, axée sur le travail de l'expression orale, est souvent mise en avant. Il s'agit non seulement d'aider les enfants à acquérir les bases de la langue scolaire, mais dans une logique qui se veut « non sanctionnante ». Il s'agira par exemple de s'exprimer de façon ludique, de provoquer des « bonnes expériences » autour de la langue (cinéma, spectacles), ou encore d'aider les enfants à s'exprimer le plus librement possible sans systématiquement « corriger leurs erreurs » (comme le ferait la dynamique classique d'une classe de français), afin de renforcer leur confiance en eux en tant que locuteurs de la langue « cible ». Des intervenants d'écoles de devoirs mentionnent le recours à certains outils pédagogiques axés sur les nouvelles technologies, par exemple le programme « Rosetta Stone » visant l'apprentissage de la langue axé sur l'expression libre et le respect du rythme d'apprentissage de chaque enfant. Les pratiques pédagogiques valorisées sont donc axées sur l'expression libre, la différenciation des apprentissages, le respect du rythme de chaque enfant, l'évitement de la stigmatisation et de l'exclusion souvent liées à des diagnostics scolaires trop rapidement sanctionnants. Comme le dit ce travailleur d'école de devoirs : *« il s'agit d'éviter que l'élève ne soit trop vite « cassé » par l'institution scolaire, rejeté systématiquement parce qu'il est différent, parce qu'il n'a pas la langue, il n'a pas les pré-requis donc on le rejette, inconsciemment hein »*

D'autre part, les intervenants de ces secteurs semblent accorder de l'importance à l'accompagnement, non seulement des enfants, mais aussi de leurs parents. L'associatif est souvent présenté comme une sorte de plaque tournante entre l'école et les familles, en termes de relais d'information, d'accès aux services. Les parents doivent non seulement être amenés à s'impliquer activement dans la scolarisation de leurs enfants, mais accompagnés et outillés pour cela, par un travail d'information, voire de formation. Il s'agit parfois simplement d'encourager les parents à oser s'adresser à l'école, dans une logique d'empowerment, comme l'explique cet intervenant d'un service d'accrochage scolaire : *« J'encourage les parents à aller dire aux écoles, si vous pensez que vous ne comprenez pas ce que dit la lettre qui vous est adressée, ben prenez-la et demandez qu'on vous la lise ou qu'on vous l'explique là-bas ! Si vous pensez que vous n'y arriverez pas, je vous accompagne, mais allez à l'école ! »*. Parfois, ce soutien s'accompagne d'un travail d'information auprès des parents concernant le fonctionnement du système scolaire, les enjeux de la fréquentation scolaire, des choix d'écoles ou d'orientations, etc. Enfin, certaines associations (dont d'ailleurs les Centres d'Accueil) organisent des programmes d'alphabétisation ou de formation pour les parents. Ce type de travail avec les parents suppose en outre une sensibilité à la diversité des cultures, typique d'une logique de travail « communautaire ». Bon nombre d'intervenants défendent l'idée

que la prise en compte de cette dimension culturelle permet de dépasser certaines impasses du travail éducatif. Un intervenant raconte par exemple un projet mené avec des populations Roms, qui, en passant par une prise de connaissance des réalités culturelles de cette communauté, a permis d'obtenir des résultats très positifs en termes d'accrochage scolaire - là où les intervenants classiques (ONE, CPMS...) s'étaient « cassé les dents » : « *La solution, c'est mieux comprendre l'autre, c'est s'outiller, c'est s'ouvrir, s'intéresser, comprendre, c'est faire un peu d'anthropologie ! (explique qu'il a pris le temps de le faire) : avec tout ce qu'on a vu, notre vécu, ben on est revenus avec une valise pleine d'outils* ».

## 5.5. L'importance du travail en réseau

De façon assez unanime, les intervenants rencontrés insistent sur l'importance de la mise en réseau des ressources et acteurs existants en matière d'aide au public cible. Dans les différentes régions où l'enquête a été effectuée, les intervenants pointent l'importance d'une bonne coordination entre les écoles accueillant le public cible, les ressources associatives (écoles de devoirs, AMO, etc.), les familles, et des institutions publiques comme les CPAS ou les CPMS. De tels réseaux ou partenariats sont présentés comme extrêmement bénéfiques, à différents niveaux : en termes de soutien scolaire bien sûr, mais aussi de partage d'informations sur le public cible (identifier ces publics, leurs conditions de résidence et d'existence, etc.), d'organisation d'activités communes (telles que l'organisation d'activités parascolaires, importantes pour l'intégration des enfants dans la vie sociale et culturelle, etc.). Un bon exemple d'une telle dynamique de mise en réseau nous est donné par des intervenants d'un quartier d'une grande ville de Wallonie où nous avons enquêté. Face à l'arrivée massive d'un public dit « primo-arrivants », une « commission » spécialement dédiée à l'accueil des primo-arrivants a été organisée dans le cadre de la « coordination sociale » de la Ville. Une véritable « coordination solidaire » des ressources entre école et autres partenaires a ainsi été déployée. On a « *les travailleurs sociaux de tous poils, la maison médicale (donc on a santé), on a la petite enfance (écoles, crèches), les écoles et on a les institutions qui travaillent directement sur les demandes d'asile, les régularisations* ». Un échange d'outils pédagogiques entre écoles concernées a pu être mené. Une école de devoirs s'est spécialisée dans le soutien scolaire à ce public et semble avoir obtenu des résultats satisfaisants, grâce à un véritable partenariat actif avec les écoles concernées (passage de relais). Des ressources locales communales telles que la bibliothèque ont pu être mobilisées. Enfin, cette coordination a rédigé et publié des documents d'information qui présentent clairement la palette d'organismes et d'associations vers lesquels les travailleurs sociaux qui seraient confrontés à des demandes relatives à ce public cible peuvent se tourner (ressources sociales, juridiques, logement, etc.).

### 3.3. Transversale synthese.

Na deze gedetailleerde voorstelling van de verzamelde gegevens bij de sleutelinformanten en externe actoren in de twee Gemeenschappen, zullen we in wat volgt de belangrijkste resultaten samenvatten. Dit doen we aan de hand van de vijf volgende assen:

1. De percepties over de algemene kenmerken van de doelgroep en de kwestie van de categorisatie.
2. De rol van de school in de opvang van de doelgroep en de ervaren uitdagingen.
3. De mogelijkheden en beperkingen van het recht op onderwijs.
4. De rol van de quasi-schoolmarkt.
5. De beschikbare bronnen voor de doelgroep.

#### 1. De percepties over de algemene kenmerken van de doelgroep en de kwestie van de categorisatie.

Wat betreft de aanwezigheid van mensen zonder wettig verblijfsstatuut stellen een groot aantal van de externe actoren die we zowel in de Vlaamse als in de Franse Gemeenschap ontmoet hebben een kwantitatieve toename vast in de voorbije vijf tot tien jaar. Het gebrek aan officiële gegevens over deze populaties bemoeilijkt natuurlijk de objectivering van een dergelijke perceptie. Toch maakt een groot aantal externe actoren uit ons onderzoek melding van een verhoogde zichtbaarheid van deze populatie, ook in de scholen. Verschillende elementen uit de historische en politieke context worden aangehaald om deze toegenomen zichtbaarheid te verklaren. Zo hebben de externe actoren het over de “nieuwe migraties” in het kader van de globalisatie, of nog (in de Franse Gemeenschap voornamelijk) van een restrictiever wordend Europees en nationaal migratiebeleid die grote groepen van deze populatie in de “illegaliteit” doen belanden. De externe actoren in de Vlaamse Gemeenschap duiden de regularisatie van 2000 aan als een belangrijk keerpunt in de aanwezigheid van deze doelgroep. Deze vaststelling van een toename dient echter genuanceerd te worden. Ten eerste omwille van de moeilijkheid om deze populatie te kwantificeren (zoals eerder aangehaald in het hoofdstuk over het kwantitatieve onderzoeksluik), en ten tweede omdat het niet evident is een duidelijk onderscheid te maken tussen een “objectieve” en “zichtbare” toename. Volgens sommige externe actoren is het immers mogelijk dat mensen zonder wettig verblijfsstatuut al aanwezig waren in België voor die periode, maar dat ze de officiële instanties wantrouwden. Feit is dat deze populaties zich volgens onze respondenten voornamelijk zouden concentreren in de economisch en cultureel aantrekkelijke grote steden. Sommige van de externe actoren in de Franse Gemeenschap die werken in multicultureel achtergestelde wijken hebben zelfs een gevoel geuit van “verzadiging” van de diensten, en zelfs van bepaalde sociale spanningen, die te maken zouden hebben met de komst van deze “nieuwkomers”, vaak aangewezen als de meest gestigmatiseerde en kwetsbare populaties.

Wat betreft de wijze van definiëring en categorisatie van deze doelgroep blijken er nuances of zelfs verschillen te bestaan tussen de verschillende Gemeenschappen, of nog, volgens de sector waarin onze respondenten werkzaam zijn. Toch is over het algemeen voor de meeste van onze respondenten de categorie “zonder wettig verblijfsstatuut” weinig pertinent. De situatie van de personen zonder wettig verblijfsstatuut wordt immers vaak beschouwd als gelijkaardig aan de situatie van personen in een onzekere of precare verblijfssituatie,

volgens sommigen zelfs aan de situatie van nieuwkomers in een precare situatie. We hebben vastgesteld dat externe actoren en sleutelinformanten die we ontmoet hebben in de Vlaamse Gemeenschap en die werkzaam zijn in verschillende sectoren verscheidene termen door elkaar gebruikten. Er was geen eenduidig gebruik vast te stellen. In de Franse Gemeenschap werd dit eveneens vastgesteld, meer bepaald tijdens de gesprekken met actoren uit de onderwijssector. Zij maken minder gebruik van nauwkeurige administratieve en juridische categorieën om te verwijzen naar de doelgroep. Het verblijfsstatuut wordt door deze onderwijsactoren immers niet beschouwd als pertinent in tegenstelling tot andere kenmerken van de doelgroep als de economische precariteit en de culturele of taalkenmerken. Eerder wordt de categorie “nieuwkomers” (“*primo-arrivants*” in het Frans) gebruikt. De externe actoren uit andere sectoren (bijvoorbeeld de verenigingssector) daarentegen, blijken beter op de hoogte te zijn van de diversiteit aan precare verblijfsstatuten en de problematiek van de rechten van mensen zonder wettig verblijfsstatuut. Toch stellen ook zij de mate waarin de precieze administratieve en juridische categorieën overeenstemmen met de realiteit van de praktijk in vraag. In dit verband wijzen de externe actoren in de Vlaamse Gemeenschap op een aantal beperkingen van de juridische categorisatie “zonder wettig verblijfsstatuut”. Een gebrek aan kennis over deze doelgroep en de “dualiteit” die hun verblijfsituatie met zich meebrengt betekent immers dat de personen zonder wettig verblijfsstatuut geen specifieke doelgroep vormen waarvoor structurele maatregelen genomen worden. In de praktijk kan het verblijfsstatuut van personen bovendien wijzigen en verschillende categorieën kunnen betrekking hebben op vergelijkbare realiteiten. Voor deze externe actoren is de categorie “zonder wettig verblijfsstatuut” daarom niet zo relevant. In de verschillende Gemeenschappen hebben de externe actoren ook het bestaan van een gemeenschappelijke problematiek benadrukt, die de diversiteit aan verblijfsstatuten overstijgt en die betrekking zou hebben op alle personen in precair of onzeker verblijf.

## **2. De rol van de school in de opvang van de doelgroep en de ervaren uitdagingen.**

De externe actoren in de verschillende Gemeenschappen schrijven een bijzondere rol toe aan de scholen in de opvang en integratie van de kinderen in precair verblijf. Gegeven het recht op onderwijs voor deze kinderen, functioneren scholen immers *de facto* vaak als een plaats van opvang van “eerste lijn”. De school wordt dikwijls door de gezinnen in precair verblijf beschouwd als de meest toegankelijke en veilige plaats, maar ook (zoals benadrukt in de Franse Gemeenschap) als een dienst waar ze zich eventueel kunnen informeren over hun rechten. Als we bovendien in rekening brengen dat er ontzettend veel verwacht wordt van de school door de gezinnen (ze staat voor de hoop op een “beter leven”; soms wordt ze zelfs beschouwd als mogelijk te gebruiken argument in een regularisatiedossier), kan men begrijpen dat de doelgroep veel verwachtingen koestert ten aanzien van de school. De school wordt dan, door de omstandigheden, gedwongen te functioneren als een bevoorrechte plaats van opvang en integratie voor de kinderen en de ouders in precair verblijf. De mate waarin scholen deze “taak” opnemen is volgens de actoren in de Vlaamse Gemeenschap echter verre van evident en hangt grotendeels af van de inzet van het schoolteam en de werkmiddelen waarover ze al dan niet beschikken. De opvang en de scholarisatie van deze kinderen stelt de scholen immers voor een aantal uitdagingen: deze groep geniet niet van bijkomende specifieke middelen of doelgroepenmaatregelen en wordt gekenmerkt door een grote heterogeniteit (schoolse ervaring, cultuur en taal); de relatie met de ouders in precair verblijf

wordt vaak bemoeilijkt door de taal, afstand met de school als instelling of het levensproject van de gezinnen.

Meer fundamenteel blijkt deze paradoxale situatie zich nog sterker voor te doen ten aanzien van de opvang van de kinderen zonder wettig verblijfsstatuut. De school wordt dan een essentiële plaats waar ze hun recht kunnen uitoefenen en erkend worden, in een samenleving die op veel andere vlakken hun rechten beperkt (om redenen die verband houden met het eerder aangehaald Europees en nationaal migratiebeleid; het is echter niet aan ons om deze hier in vraag te stellen). Scholen worden dan als het ware gedwongen een positie in te nemen waarbij ze de rechten van de kinderen verdedigen zonder echter de gevolgen van het migratiebeleid tegen te werken. Deze paradoxale situatie zou haar oorsprong vinden in de spanning tussen het recht op onderwijs en het migratiebeleid. Kortom, de scholen vangen op en de Staat sluit uit, of beperkt in elk geval de rechten van een populatie met een irregulier verblijfsstatuut. In dit hoofdstuk hebben we gesproken over een situatie van spanning of “dualiteit” tussen het recht op onderwijs en de ruimere rechten van kinderen en gezinnen zonder wettig verblijfsstatuut. De getuigenissen van de externe actoren lijken te bevestigen dat deze spanning in sterke mate ervaren wordt door de scholen door hun positie van “eerste lijn” instelling. Sommige van de externe actoren ontmoet in de Franse Gemeenschap hebben bovendien ook gewezen op de negatieve gevolgen van deze spanning voor de gezinnen zelf, die zelfs ten aanzien van de scholen een zeker wantrouwen ervaren en die in elk geval de “dubbele boodschap” van de ontvangende samenleving (recht op onderwijs voor de kinderen, maar geen of beperkte rechten voor de ouders) niet begrijpen.

### **3. De mogelijkheden en beperkingen van het recht op onderwijs.**

Op de vraag naar de effectiviteit van het recht op onderwijs voor kinderen zonder wettig verblijfsstatuut hebben de externe actoren bepaalde verworvenheden, maar ook bepaalde beperkingen benadrukt die kunnen toegeschreven worden aan de spanningen tussen de rechten zoals we net hebben aangehaald. Deze beperkingen werden geïdentificeerd op niveau van de toegang tot de school, doorheen het schoolparcours en op niveau van de oriëntatie.

*Op niveau van toegang tot het onderwijs en inschrijving op de scholen* stellen de externe actoren in beide Gemeenschappen dat de situatie in tegenstelling tot een aantal jaren terug verbeterd is. Kinderen zonder wettig verblijfsstatuut hebben formeel gezien een gelijke toegang tot de scholen. Niettegenstaande deze positieve evolutie merken de externe actoren die we ontmoet hebben, zowel in de Vlaamse als de Franse Gemeenschap, op dat er nog een aantal beperkingen zouden zijn op dit niveau. Enerzijds zouden een aantal obstakels toe te schrijven zijn aan de verantwoordelijkheid van de scholen zelf. Zo signaleren de externe actoren in de twee Gemeenschappen de nog terughoudende instelling van bepaalde scholen ten aanzien van de aanwezigheid van kinderen in precair of irregulier verblijf, of de toepassing van een inschrijvingsbeleid dat meer restrictief is ten aanzien van deze doelgroep. Dit brengen ze in verband met de negatieve effecten van de positioneringstrategieën van de scholen op de quasi-schoolmarkt. De zware administratieve stappen die moeten doorlopen worden door de scholen en de complexiteit van de behandeling van de schooldossiers van de leerlingen speelt ongetwijfeld een afschrikkende rol voor bepaalde scholen. Anderzijds

halen de externe actoren andere observeerbare beperkingen aan in de toegang tot het onderwijs: het bestaan van een zeker wantrouwen ten aanzien van openbare instellingen, met inbegrip van de school, vanwege voornamelijk de gezinnen zonder wettig verblijfsstatuut die nog nooit een regularisatieaanvraag hebben ingediend; de financiële obstakels (de gezinnen bevinden zich vaak in een precare financiële situatie, zijn uitgesloten van studiebeurzen en zijn niet altijd in staat de onvermijdbare schoolkosten te dragen van een scholarisatie die in de praktijk niet altijd kosteloos is); het gebrek aan informatie voor de gezinnen inzake hun precieze rechten op vlak van onderwijs, wat soms leidt tot het onvermogen om hun rechten op te eisen.

Nog steeds wat betreft de toegang tot het onderwijs, is uit de getuigenissen van de externe actoren ontmoet in de Franse Gemeenschap een andere problematiek gebleken. Het betreft de beperkingen die geobserveerd worden op het moment dat we genoemd hebben de "instroom in het onderwijssysteem". Deze beperkingen zouden terug te brengen zijn tot de moeilijkheid om de juiste psychopedagogische diagnose te stellen van het schoolse niveau van de kinderen. Het gebrek aan gepaste middelen (testen die vertaald zijn in andere talen dan enkel het Frans of het Nederlands, evaluatietesten en – instrumenten die de migratiesituatie van de kinderen in rekening brengen, ...) leidt vaak tot een niet adequate onderwijsoriëntatie van de kinderen bij hun aankomst.

Naast deze kwesties op niveau van de toegang tot en de instroom in het onderwijssysteem, identificeren we uit de getuigenissen van de externe actoren in de beide Gemeenschappen nog andere moeilijkheden die geobserveerd worden *doorheen het schoolparcours* van de kinderen:

- de instabiliteit en bestaansonzekerheid van de gezinnen in precair verblijf die een belangrijke bron van kwetsbaarheid vormen voor de kinderen, en die niet zonder gevolgen zijn voor hun scholarisatie (schoolverzuim, zwakkere schoolse prestaties);
- de effecten van het irreguliere of precair verblijf op de mobilisatie van de ouders ten aanzien van de scholarisatie van hun kinderen en op hun relatie tot de school;
- het bij de instroom op school niet of gebrekkig beheersen van de onderwijstaal door de kinderen en hun ouders in precair verblijf en de mogelijke kloof en de spanningen die binnen gezinnen kunnen ontstaan eens de kinderen beter de onderwijstaal beheersen dan hun ouders;
- de externe actoren uit de Vlaamse Gemeenschap halen ook de complexiteit van de problematiek van gezinnen zonder wettig verblijfsstatuut aan als oorzaak van moeilijkheden die de kinderen zouden doormaken doorheen hun schoolparcours;
- de psychosociale gevolgen van de migratie, het precair verblijf en de "parentificatie" voor de kinderen.

De externe actoren uit de Franse Gemeenschap halen ook het idee aan dat het irregulier of precair verblijfsstatuut op zich een belangrijke factor van kwetsbaarheid is voor de gezinnen en dus voor de kinderen, omdat het namelijk zelf een bron is van beperking van de toegang tot bepaalde sociale en economische rechten. Bovendien blijkt de specifieke kwetsbaarheid die wordt toegeschreven aan het precair verblijfsstatuut intenser te zijn als het samen gaat met andere bronnen van socio-culturele of economische precariteit (bijvoorbeeld wanneer het gezinnen betreft die ook over een zwak cultureel kapitaal beschikken of zich in een kwetsbare economische situatie bevinden, verloopt alles dan alsof de betrokken personen of

gezinnen over minder “bescherming” beschikken tegen de negatieve effecten van het precair verblijfsstatuut). Op niveau van de scholarisatie dan, zouden in het bijzonder kinderen die een precair verblijfsstatuut “cumuleren” met andere ongunstige socio-economische en socio-culturele factoren moeilijkheden ondervinden doorheen hun schoolparcours.

Op niveau van de *onderwijsoriëntatie* ten slotte, halen onze respondenten in beide Gemeenschappen eveneens een aantal beperkingen aan in de optimale uitoefening van het recht op onderwijs door de kinderen in precair verblijf. Terwijl de externe actoren uit de Vlaamse Gemeenschap een belangrijk obstakel vaststellen in de gebrekkige kennis van het secundair onderwijssysteem in België door de gezinnen (wat de kansen van de kinderen op de juiste opleidingskeuze zou beperken), stellen de externe actoren uit de Franse Gemeenschap nog andere aspecten in vraag. Ze stellen namelijk vast dat er een niet proportionele oriëntatie is van kinderen in precair verblijf naar het type 8 van het buitengewoon onderwijs. Ze benadrukken eveneens dat een opeenstapeling van schoolse achterstand in het lager onderwijs effecten heeft op verdere oriëntatie. Kinderen die een belangrijke schoolse achterstand oplopen zouden volgens hen immers systematisch georiënteerd worden naar de als minder “prestigieus” gepercipieerde richtingen in het secundair onderwijs (beroeps- en technisch onderwijs). Ten slotte wijzen ze op bepaalde averechtse effecten van een te lang verblijf in de gespecialiseerde voorzieningen als de onthaalklassen (“classes passerelles”). Dit gaat volgens hen namelijk vaak gepaard met een onvermijdbare stigmatisatie van de kinderen die er lang verblijven en leidt in bepaalde gevallen tot scholen die, om het “niveau” van de school te behouden, strategieën ontwikkelen om kinderen te laten blijven zitten op het moment dat ze overgaan naar de reguliere klassen.

#### **4. De rol van de quasi-schoolmarkt.**

Zoals eerder aangehaald schrijven de externe actoren die we ontmoet hebben bepaalde beperkingen die kinderen in precair verblijf ondervinden bij de uitoefening van hun recht op onderwijs toe aan de rechtstreekse verantwoordelijk van de scholen. Meer bepaald wijzen ze op de positioneringstrategieën van de scholen op de quasi-schoolmarkt. De externe actoren in de Vlaamse Gemeenschap identificeren volgende aspecten die hierop zouden wijzen: de weigering van bepaalde scholen om kinderen zonder wettig verblijfsstatuut in te schrijven of de neiging om deze kinderen sneller van school te sturen en de beperkte schoolkeuze van de ouders. De externe actoren in de Franse Gemeenschap hebben het eveneens over de inschrijvingsstrategieën die soms restrictiever zijn ten aanzien van deze doelgroep. Scholen zouden deze strategieën hanteren omdat het opvangen van “nieuwkomers” en/of kinderen in precair verblijf nog steeds beschouwd wordt als een “negatieve stempel” op de reputatie van de scholen. Zoals gebleken is uit onze case studies komen dergelijke inschrijvingsstrategieën van de scholen of, in de Franse en Duitstalige Gemeenschap, het gebruik van de “classe passerelle” als intern beheersingsinstrument van de heterogeniteit van de schoolpopulatie voort uit deze positioneringsstrategieën.

#### **5. De beschikbare bronnen voor de doelgroep.**

Wat betreft de beschikbare bronnen voor de opvang van kinderen zonder wettig verblijfsstatuut of met een precair verblijfsstatuut ten slotte, hebben de externe actoren uit de

verschillende Gemeenschappen gewezen op het groot gebrek aan aangepaste middelen, zowel voor de scholen als voor de andere betrokken diensten. Aan Vlaamse zijde hebben onze respondenten gesteld dat uiteindelijk geen van de terreinactoren, noch de scholen, noch de andere diensten, momenteel over de middelen beschikken om op de specifieke zorgvragen in te gaan van deze doelgroep. Vandaar de nood die ze benadrukken aan meer samenwerking en netwerking. In de verschillende Gemeenschappen hebben de externe actoren ook het belang benadrukt van de bijzonder opmerkelijke expertise en innovatieve capaciteiten van aan de scholen externe diensten en verenigingen. Volgens hen zou het belangrijk zijn om van deze expertise gebruik te maken en ze kenbaar te maken. In de Franse Gemeenschap hebben een aantal respondenten de lacunes opgemerkt in het overheidsoptreden betreffende de opvang van kinderen zonder wettig verblijfsstatuut door de scholen. Hoewel hun toegang is verzekerd en dit door iedereen als een democratische vooruitgang wordt beschouwd, stellen de externe actoren toch nog een gebrek vast aan bijkomende specifieke en aangepaste middelen om kwaliteitsvol onderwijs te garanderen voor deze bijzonder kwetsbare doelgroep. Ze benadrukken verder de positieve rol van de voorzieningen in opvangcentra, ondanks de beperkte middelen. Binnen de scholen ten slotte, verplicht het bijzonder verblijfsstatuut van de doelgroep (die bij definitie niet het object is van specifieke maatregelen omwille van dit statuut) de scholen eigen antwoorden “uit te vinden” door verschillende reeds beschikbare middelen te gebruiken voor deze doelgroep (bijvoorbeeld door het gebruik van de beschikbare middelen voor anderstalige nieuwkomers).



## 4. Het perspectief van ouders in precair verblijf.

Naast het perspectief van de schoolactoren, de externe actoren en sleutelfiguren hebben we in derde instantie ook het perspectief van de ouders zonder wettig verblijfsstatuut of met een precair verblijfsstatuut op de scholarisatie van hun kinderen onderzocht. Voor het vinden van ouders die bereid waren deel te nemen aan het onderzoek werd beroep gedaan op de scholen zelf of op sleutelinformanten. We trachten de ouders zoveel mogelijk te differentiëren naar hun specifiek verblijfsstatuut, land van afkomst en migratieparcours, gezinsituatie, verblijfsduur in België, verblijfsstatuut en hun opleiding of eventuele professionele activiteit.

We willen reeds benadrukken dat de ouders die we hebben kunnen ontmoeten en interviewen zich niet beperken tot de juridische categorie van “personen zonder wettig verblijfsstatuut” of “documentloze personen”. Het zijn ouders die eerder vallen binnen de categorie die wij “*in precair verblijf*” hebben genoemd, namelijk personen die ofwel geen wettig verblijfsstatuut in België hebben of die een precair verblijfsstatuut in België hebben. Het materiaal dat we zullen voorstellen blijkt ons inziens aan te tonen in welke mate, ongeacht de verscheidenheid aan specifieke verblijfsstatuten, deze ouders *grosso modo* een analoge sociale ervaring delen, zowel in termen van bestaans- en toekomstzekerheid, als in termen van een min of meer gedeeltelijke toegang tot grondrechten. We zijn van mening dat deze verschillende juridische statuten geen duidelijke grenzen trekken tussen groepen die op zich fundamenteel anders zouden zijn. Ongeacht hun precair juridisch verblijfsstatuut lijken mensen in precair verblijf een vergelijkbare verblijfservaring in België te delen, in het bijzonder wanneer we hun verhouding tot de scholarisatie van hun kinderen nagaan. Hoe dan ook, de ontmoeting met ouders die zich in verschillende verblijfsituaties en verschillende stappen van hun asiel- of regularisatieprocedure bevinden, heeft ons uiteindelijk in staat gesteld een meer algemeen beeld van de situatie te schetsen en een aantal hypothesen te formuleren over de effecten van het verblijfsstatuut op de verhouding van ouders in precair verblijf tot de scholarisatie van hun kinderen.

De ouders werden bevroegd naar hun ervaringen en perspectief aan de hand van semi-gestructureerde vragenlijsten tijdens interviews (individueel of met beide ouders). Dit gebeurde indien gewenst door de ouders in hun eigen taal middels een tolk. De interviews vonden plaats op een met de ouders afgesproken plaats. Analoot met het niveau van de schoolactoren en de externe actoren werd voor het niveau van de ouders een gemeenschappelijke semi-gestructureerde vragenlijst en analyseschema opgesteld voor de verschillende Gemeenschappen. Tijdens de gesprekken met de ouders peilden we o.a. naar de omstandigheden waarin de gezinnen naar België zijn gekomen, het schoolparcours van de kinderen, hoe de vraag naar onderwijs zich stelde bij aankomst in België en de toekomstperspectieven. Deze interviews werden geanalyseerd aan de hand van een analyseschema rond volgende assen:

- het migratieparcours van de gezinnen en hun toekomstperspectieven;
- de huidige leefomstandigheden in termen van o.a. sociale integratie, bestaansmiddelen en eventuele werk;

- het verloop van de scholarisatie van hun kinderen (toegang, inschrijving, moeilijkheden en mogelijkheden, verwachtingen, opvolging, beschikbare middelen);
- hun perceptie op de (school)ervaringen van hun kinderen.

Omwille van het respect voor het privé leven en de bescherming van de betrokken gezinnen, wordt hieronder de analyse van deze interviews op anonieme wijze gerapporteerd. Voor de voorstelling van deze analyses worden eerst de gezinnen uit de Franse en Vlaamse Gemeenschap die aan het onderzoek deelnamen voorgesteld aan de hand van informatiefiches. De hieronder weergegeven fiches zijn opgemaakt op basis van informatie verkregen van de ouders zelf en hebben betrekking op de situatie van het gezin op het moment van het gesprek. Wat betreft de Duitstalige Gemeenschap hebben we geen informatiefiches opgesteld van de ouders die we er ontmoet hebben en dit op vraag van de ouders zelf. We kunnen enkel meegeven dat het allemaal gezinnen zijn die op het moment van de gesprekken in een opvangcentrum van het Rode Kruis verbleven.

Daarna worden de resultaten van de analyses per Gemeenschap voorgesteld.

#### 4.1. Voorstelling van de gezinnen

Grote stad in West-Vlaanderen		
	GEZIN 1	GEZIN 2
<b>Land van afkomst</b>	Oekraïne	Nepal
<b>Gezinssituatie</b>	Het gezin bestaat uit een vader, een moeder en 3 dochters. De jongste dochter is acht maanden, de middelste dochter is 12 jaar en de oudste dochter is 14 jaar.	Het gezin bestaat uit een vader, een moeder en een dochter van 9 jaar.
<b>Verblijfsduur in België</b>	Het gezin is sinds 1999 in België.	Het gezin is in juli 2001 aangekomen in België.
<b>Verblijfsstatuut (bij aankomst-zomer 2009)</b>	Bij aankomst heeft het gezin een regularisatieaanvraag ingediend. Sinds kort heeft het gezin een tijdelijke verblijfsvergunning voor 3 jaar ontvangen.	Het gezin vluchtte om politieke redenen uit Nepal. Bij aankomst in België diende het gezin een asielaanvraag in. Ze kregen een negatief antwoord hierop en verblijven sindsdien zonder wettig verblijfsstatuut in België. Sinds 3 maanden heeft het gezin een nieuwe aanvraag ingediend en op het moment van het gesprek wachtten ze nog op een antwoord.
<b>Professionele activiteit?</b>	Beide ouders werken in een kledingszaak.	Beide ouders doen zwart werk.
<b>Gesproken taal van het gesprek</b>	Nederlands (op vraag van de moeder zelf).	Nederlands (op vraag van de vader zelf).
<b>Contactpersoon voor het interview</b>	Directeur van de lagere school van de kinderen.	Directeur van de lagere school van de dochter.

Klein dorp in West-Vlaanderen	
	GEZIN 3
<b>Land van afkomst</b>	Albanië
<b>Gezinssituatie</b>	Het gezin bestaat uit een vader, moeder en 3 kinderen. De oudste zoon is 13 jaar, de jongere broer is 9 jaar en de dochter is 8 jaar.
<b>Verblijfsduur in België</b>	Het gezin verblijft sinds 9 jaar in België.
<b>Verblijfsstatuut (bij aankomst-zomer 2009)</b>	Het gezin vluchtte uit politieke redenen uit Albanië. Ze dienden een regularisatiedossier in en wachtten op het moment van het gesprek nog steeds op een antwoord. Op het moment van het gesprek had het gezin geen wettig verblijfsstatuut in België.
<b>Professionele activiteit?</b>	Beide ouders doen zwart werk.
<b>Gesproken taal van het gesprek</b>	Nederlands (op vraag van de moeder zelf).
<b>Contactpersoon voor het interview</b>	Directie van de school van de kinderen.

<b>Grote stad in Antwerpen</b>		
	<b>GEZIN 4</b>	<b>GEZIN 5</b>
<b>Land van afkomst</b>	Kazachstan	Congo
<b>Gezinssituatie</b>	Het gezin bestaat uit vader, moeder en drie dochters van 15, 7 en 5 jaar.	Het gezin bestaat uit vader, moeder, een zoon van 7 jaar, een dochter van 5 jaar en een tweede dochter van 3 jaar.
<b>Verblijfsduur in België</b>	Het gezin verblijft sinds 9 jaar in België.	De vader van het gezin is aangekomen in België in oktober 2002.
<b>Verblijfsstatuut (bij aankomst-zomer 2009)</b>	Het gezin vluchtte weg uit Kazachstan door de problemen in het land. Het gezin had op het moment van het gesprek geen wettig verblijfsstatuut in België. Het gezin wenste geen verdere informatie te geven over hun migratieparcours of verblijfsstatuut.	Toen de vader aankwam in België heeft hij asiel aangevraagd. Zijn asielprocedure werd aanvaard. Uiteindelijk werd zijn dossier toch verworpen en het gezin heeft sindsdien geen wettig verblijfsstatuut in België.
<b>Professionele activiteit?</b>	Beide ouders doen zwart werk.	Vader doet zwart werk, moeder volgt opleiding tot verpleegster.
<b>Gesproken taal van het gesprek</b>	Nederlands (op vraag van de ouders zelf).	Frans/Nederlands
<b>Contactpersoon voor het interview</b>	Een integratiecentrum in Antwerpen.	Een integratiecentrum in Antwerpen.

<b>Dans une grande ville wallonne</b>			
	<b>FAMILLE 1</b>	<b>FAMILLE 2</b>	<b>FAMILLE 3</b>
<b>Pays d'origine</b>	Bulgarie	Bolivie	Algérie
<b>Situation familiale et nombre d'enfants</b>	Mariés Quatre enfants âgés de 15 ans, 10 ans, 4 ans et demi, et 3 ans	Mariés Trois enfants âgés de 17 ans, 8 ans et 1 an	Mariés Trois enfants entre 10 ans et 6 mois
<b>Durée de séjour en Belgique</b>	4 ans	8 ans (lui) ; 6 ans (elle), 2 ans (les enfants)	8 ans
<b>Statut de séjour (à l'arrivée- été 2009)</b>	Demandeurs d'asile, centre ouvert de la Croix Rouge (10 mois), Carte Orange (2 ans), refus, nouvelle demande (article 9.3) finalement reçue.	Irréguliers, demandeurs d'asile, récemment régularisés	Demande d'asile, ILA, obtention de la Carte Orange, irréguliers pendant 2 ans, actuellement en attente de régularisation (circulaire 9bis)
<b>Activité professionnelle ? autres moyens de subsistance</b>	CPAS	Oui (occasionnel et au noir), formations en promotion sociale	Oui (employé dans secteur de la restauration (parfois au noir)
<b>Langue parlée pendant l'entretien</b>	Bulgare (recours à un interprète)	Français et espagnol	Arabe et français, pour le père et les enfants ; arabe uniquement, pour la mère.
<b>Personne de contact</b>	Point d'appui asbl	Point d'appui asbl	Point d'appui asbl

<b>En milieu rural en Wallonie</b>			
	<b>FAMILLE 1</b>	<b>FAMILLE 2</b>	<b>FAMILLE 3</b>
<b>Pays d'origine</b>	Serbie	Syrie (Kurde)	Congo
<b>Situation familiale</b>	Mariés, quatre enfants âgés de 19, 16, 16 et 8 ans.	Mère célibataire Trois enfants, âgés de 8, 4, et 2 ans..	Séparée (deux fois) Cinq enfants, dont l'aîné (14 ans) est resté au pays ; les autres sont en Belgique et sont âgés de 12, 9, 5 et 1 an (né au Centre).
<b>Durée de séjour en Belgique</b>	9 ans	4 ans	5 ans (en centre d'accueil depuis quelques mois)
<b>Statut de séjour (à l'arrivée- été 2009)</b>	Demande d'asile (CPAS pendant 6 ans), puis refus et séjour irrégulier	Demande d'asile (annexe 36) En Centre depuis 2008	Arrivée clandestine (faux papiers), Demande d'asile via FEDASIL – deux refus (conseil d'État), Envoi en Centre d'Accueil en 2008
<b>Activité professionnelle ? moyens de subsistance</b>	Non	non	Non
<b>Langue parlée (+ langue de l'entretien en)</b>	Serbe, un peu français ; français pour les enfants Entretien mené en français (basique)	Entretien dans un français basique mais compréhensible	Entretien dans un français basique
<b>Personne de contact</b>	Centre Croix Rouge	Centre Croix Rouge	Centre Croix Rouge

<b>Bruxelles</b>			
	<b>FAMILLE 1</b>	<b>FAMILLE 2</b>	<b>FAMILLE 3</b>
<b>Pays d'Origine</b>	Brésil	Brésil	Roumanie (Rom)
<b>Situation familiale</b>	Divorcée Trois enfants de 17 (resté au Brésil), 12, et 7 ans	Mariée, Une fille de 6 ans (d'un précédent compagnon)	Mariée, 4 enfants, de 14 ans, 12 ans, 7 ans et 4 ans.
<b>Durée de séjour en Belgique</b>	4 ans (elle), quelques mois (les enfants)	5 ans	5 ans (2005) mais expulsion en 2007 et retour.
<b>Statut de séjour (à l'arrivée- été 2009)</b>	Irrégulier, carte de permis de séjour de 6 mois ?	Attente de régularisation	2005 : séjour irrégulier, puis expulsion en 2007 ; 2007 : retour et demande de régularisation. Refus et envoi dans un Centre d'Accueil wallon en 2009
<b>Activité professionnelle ?</b>	Femme de ménage (titres services)	Oui, et en formation	Saisonnier et mendicité en Roumanie, ici, sans emploi. CPAS depuis 2007
<b>Langue parlée</b>	Portugais, français (entretien en français)	Portugais, français (entretien en français)	Entretien en Roumain avec interprète
<b>Personne de contact</b>	école	école	réseau privé

## 4.2. Ervaringen van de ouders in de Vlaamse Gemeenschap.

### 1. Migratieparcours van het gezin.

De gezinnen die we gesproken hebben voor het kwalitatief onderzoek hebben allen getuigd van een moeilijk migratieparcours naar België.

Van de vier gezinnen hadden de ouders een vaste functie en inkomen in hun land van herkomst. Van het gezin uit Kazachstan was de moeder manager en de vader ingenieur. De moeder van het gezin uit Albanië was verpleegster. Beide ouders van het Oekraïense gezin hebben een universitaire opleiding gedaan in het land van herkomst. Daar heeft de moeder in een bank gewerkt. De Nepalese ouders hadden in Nepal een winkel. De ouders van het Congolees gezin volgden een universitaire opleiding. Vier van de vijf gezinnen zagen zich echter uit politieke redenen genoodzaakt hun land te ontvluchten. Het vertrek van het gezin uit Oekraïne werd ingegeven door de levensomstandigheden in het land van herkomst. Zo stelt de moeder dat ze weggegaan zijn uit Oekraïne in de hoop op een beter leven en een hoger inkomen. De keuze voor België werd voor twee gezinnen ingegeven door de aanwezigheid van een familielid in België. De andere gezinnen stellen dat er geen speciale reden was om naar België te komen.

De gezinsleden van twee gezinnen zijn gescheiden naar België gekomen en in België herenigd. De ouders van deze gezinnen stellen dat dit een heel moeilijke ervaring is geweest. In het geval van het gezin uit Congo bijvoorbeeld was eerst de vader naar België gekomen. De moeder en de zoon van enkele maanden oud bleven achter. Drie jaar later is de moeder op een volgens de vader "illegale manier" naar België gekomen. De zoon bleef achter in Congo. Vijf maanden voor ons gesprek in de zomer van 2009 is ook de zoon naar België gekomen, net als zijn moeder op "illegale" wijze. Hierover vertelt de vader: *"Mijn zoon is 7 jaar. Hij is vijf maanden geleden aangekomen. Mijn gezin was dus verscheurd. Mijn vrouw is uiteindelijk op illegale manier aangekomen in 2005, mijn zoon was gebleven in Congo. Vijf maanden geleden is hij ook op illegale manier naar België gekomen. Reis naar België was verschrikkelijk voor hem, hij moest een andere naam aannemen, dat is niet evident. Ik heb spijt hiervan, maar het was nodig."*

De aankomst in België blijkt voor al de gezinnen moeizaam te zijn verlopen. De gezinnen vonden niet onmiddellijk een onderkomen en werden van de ene plaats naar de andere gestuurd. Vooral voor de gezinnen die met kleine kinderen naar België zijn gekomen geven aan dat het een zware ervaring is geweest. Zo vertelt de mama van het gezin uit Kazachstan: *"We zijn aangekomen in Brussel bij het Commissariaat Generaal. Het eerste probleem met de kinderen is dat ik gekomen ben met de oudste en we konden niet direct geld krijgen. We hebben een week in Brussel in het station geslapen met onze dochter. Dat is niet goed voor kinderen, het was koud en we hadden geen medicijnen en voeding. Toen zijn we naar Kortrijk gestuurd, daar was er geen plaats voor ons. Dan zijn we naar Antwerpen gestuurd maar we moesten eerst een woning hebben voor we financiële steun kregen, maar zonder geld en zonder papieren wil niemand ons een appartement geven. Het waren moeilijke dagen, ook voor de kinderen niet goed, ze hebben geen dak. Dan zijn we in Brugge beland in een centrum voor crisisopvang."*

Andere moeilijkheden die de gezinnen aangeven waren de taal en het cultuurverschil. Vader uit Nepal: *“Bij aankomst in België zijn we eerst naar een opvangcentrum gestuurd in Antwerpen waar we zijn gebleven voor zes maanden. Die tijden was heel erg moeilijk want alles is nieuw en het eten is nieuw voor een kindje van 18 maanden want hier is het anders dan in Nepal. En voor ons was het moeilijk want die taal, die mensen, alle dingen zijn nieuw dus het is heel moeilijk.”*

De aanwezigheid van andere familieleden die reeds in België verbleven hebben de gezinnen als een belangrijke steun ervaren. De vader van het gezin uit Congo had een zus in België en de ouders van de moeder uit Oekraïne verbleven ook al in België. Ook de hulp van “Belgische” vrienden, burens of huiseigenaars blijkt voor de gezinnen bij hun aankomst in België een belangrijke steun te zijn geweest. Zo stelt de mama uit Albanië: *“In het begin was het moeilijk met de taal, maar we hebben veel Belgische vrienden gemaakt en die hebben ons geholpen.”*

De vijf gezinnen verblijven al meerdere jaren in België. De ouders geven aan dat het een moeilijk administratief parcours is geweest sinds de aankomst in België. De vader van het gezin uit Congo is in 2002 in België aangekomen. Over hoe het sindsdien is gelopen wat betreft zijn verblijfsstatuut vertelt hij het volgende: *“Bij aankomst heb ik asiel aangevraagd. Ik verbleef voor drie maanden in opvangcentrum van het Rode Kruis. Mijn asielpcedure werd aanvaard, ik kreeg een oranje kaart. Ik schreef me in bij de VDAB voor opleiding als vrachtwagenchauffeur en heb werk gevonden. Mijn asielpcedure liep toen nog. De politie kwam langs om mijn adres te controleren maar vond me nooit omdat ik altijd op de baan was voor mijn werk en ik ben nooit op de hoogte gesteld van de komst van de politie. Ze hebben een dossier opgesteld dat ik niet op het aangegeven adres verbleef en zo werd mijn dossier afgesloten. Ik werd zonder papier. Ik heb mijn baas er niet van op de hoogte willen brengen uit angst mijn baan te verliezen. Maar voor vrachtwagenchauffeurs is er veel controle. Ik kon het zelf niet langer verdragen dat ik voortdurend moest liegen, ik heb mijn situatie uitgelegd en ben ontslaan.”*

## **2. Huidige leefomstandigheden.**

Wat hun financiële situatie betreft stellen al de ouders dat het moeilijk is. Allen zijn opgeleid en hadden een vaste functie in hun land van herkomst. Eens aangekomen in België waren ze gemotiveerd om te werken. Twee vaders hadden aanvankelijk een oranje kaart gekregen die hen in staat stelde te werken. Zo heeft de vader uit Congo na een opleiding tot vrachtwagenchauffeur aan de VDAB werk gevonden als vrachtwagenchauffeur. Beide vaders zijn deze kaart echter verloren en zo ook hun werk. Met uitzondering van het gezin uit Oekraïne werken al de ouders in het zwart. Voor hen een moeilijke situatie zoals blijkt uit wat de vader uit Kazachstan hierover zegt: *“In Kazachstan mijn vrouw was manager, ik ingenieur. Nu werken we in het zwart in België, want we moeten voor de kinderen zorgen. Als je zonder inkomsten zit kan je ofwel stelen ofwel in het zwart werken en de meeste mensen gaan zwart werken.”* De ouders kaarten de paradoxale situaties aan dat ze bepaalde dingen moeten betalen zoals schoolfacturen of verplichte taallessen maar niet mogen werken. Vader uit Congo: *“Ze zeggen om geïntegreerd te raken moeten we lessen Nederlands leren, maar hoe kunnen we die lessen volgen als we ze niet kunnen betalen.”* Ook de vader uit Nepal vindt dit onbegrijpelijk: *“De eerste jaren werkte ik hier en daar voor een paar maanden, ik heb fruit geplukt, ik heb in een fabriek gewerkt. Toen is mijn werkvergunning verlopen, ik kreeg antwoord van de Commissie dat ik niet mocht werken maar ik mocht wel blijven op basis van humanitaire redenen 9.3.”*

*Hoe kan dat? Dat is moeilijk. Het is heel moeilijk om hier werk te vinden, seizoensarbeid is beperkt en het is ook moeilijk om in het zwart te werken. De overheid zegt dat we mogen blijven, maar hoe kan iemand blijven zonder iets te doen? Laat ons dan toch werken. We hebben twee handen en twee voeten, we kunnen veel doen, we hebben talenten maar mogen ze niet uitvoeren. De tien jaar die ik hier ben geweest was de als de hel. Ik heb gewerkt voor 1,50€ per uur, kan je dat geloven.”* Alle gesproken ouders geven aan dat ze wel degelijk bereid zijn om te werken. Zoals de moeder uit Oekraïne hierover vertelt: *“Veel mensen zonder papieren blijven hier zonder te willen werken en die krijgen wel papieren. Wij willen wel werken en kregen geen papieren.”*

De gezinnen die we gesproken hebben leefden allen in een huis en stelden dat het wat huisvesting betreft goed ging. Enkel het gezin uit Congo gaf aan het hier moeilijk mee te hebben. Ze wonen in een klein rijhuisje met slechts 1 slaapkamer. De vader stelt dat dit moeilijk is daar de kinderen geen ruimte hebben. Door hun verblijfsstatuut is het echter niet mogelijk om een andere woonst te zoeken: *“Ik wil ze een goed huis geven, maar kan niet want ik heb geen papieren.”*

Wat betreft de gezondheidssituatie hadden de ouders uit drie gezinnen op het moment van het gesprek gezondheidsproblemen. De vader uit Nepal sukkelde al jaren met zijn rug door het zware zwart werk dat hij moet verrichten. Het werd zelfs zo ernstig dat hij een operatie heeft moeten ondergaan. De dokter heeft hem aangeraden een tijdje niet meer te werken, toch heeft de vader steeds zijn telefoon bij zich voor het geval er iemand werk heeft voor hem. In het geval van het gezin uit Albanië heeft de verblijfssituatie van het gezin volgens de moeder zware psychologische gevolgen gehad voor haar en haar man. Zowel de moeder als de vader hebben een depressie gehad. De moeder schrijft dit toe aan de stress veroorzaakt door het lange wachten op papieren. Ook de moeder van het gezin uit Oekraïne haalt deze stress aan door het lange wachten op papieren: *“Het is moeilijk om hier te zijn zonder papieren, ik heb medicijnen genomen. Er was altijd stress en schrik ‘s morgens, we hoorden dat de politie illegalen meenamen.”*

Wat betreft de integratie van de gezinnen in termen van beheersing van het Nederlands en relaties met de omgeving, geven de gezinnen aan dat ze er alles aan doen om zich zo goed mogelijk te integreren. Alle ouders die we gesproken hebben, hebben lessen Nederlands gevolgd. Met uitzondering van het gesprek met de vader uit Congo die het gesprek liever in het Frans voerde, verliepen de gesprekken met de andere ouders in het Nederlands. Sommige ouders volgen naast de taallessen ook andere opleidingen. De vader uit Congo volgde een opleiding tot vrachtwagenchauffeur en zijn vrouw volgt momenteel een opleiding tot verpleegster. De Albanese ouders hebben ook computerlessen gevolgd. Mama uit Albanië: *“In het begin was het moeilijk met de taal, maar we hebben veel Belgische vrienden gemaakt en die hebben ons geholpen en ik ben naar school geweest en mijn man ook om Nederlands te leren. We hebben veel vrienden, ik ben naar de computerles geweest.”* Wat ook opvalt, is dat de ouders trachten zich te engageren in hun omgeving. Dit kan gaan van een vrijwillig engagement in organisaties die hulp bieden aan andere mensen zonder wettig verblijfsstatuut tot helpen op de school van de kinderen. Zo bijvoorbeeld helpt de moeder uit Oekraïne mee in de voorbereiding van het schoolfeest op de school van haar dochters en tolkt ze *“voor zij die de taal nog niet kennen of die net toekomen in België en we geven informatie”*. De vader uit Nepal en de vader uit Congo zijn beide geëngageerd in organisaties die andere mensen zonder wettig verblijfsstatuut helpen. De gezinnen geven aan goede relaties te



hebben met hun omgeving zoals de burens of de huiseigenaars. Zo zegt de vader uit Nepal *“iedereen kent ons hier al”* en de moeder uit Albanië: *“ze kennen van de stad mij ook heel goed.”* De gezinnen geven ook aan goede contacten te hebben met Belgen en ook Belgische vrienden te hebben. Moeder uit Oekraïne: *“We hebben contact met Belgische ouders. Ik laat mijn kinderen bij hun vriendinnen gaan en andere ouders laten hun kinderen bij ons komen.”*

De ouders vinden het echter wel frustrerend dat hun engagement om zich te integreren niet erkend wordt. Vader uit Nepal: *“Ik heb Nederlands geleerd met mijn dochter en heb avondlessen gevolgd en heb bedrijfsbeheer geleerd maar dat kan ik niet gebruiken want ik heb geen verblijfsvergunning. Het is onbegrijpelijk dat dat kan hier in België. Mensen moeten geluk hebben, het is een soort van loterij voor de mensen zoals ik. Want ik heb altijd mijn best gedaan in deze Belgische maatschappij om te integreren. Ik werk als vrijwilliger in verschillende organisaties. Mensen moeten elkaar behandelen als mensen en niet als dieren en elkaar helpen, maar de situatie van mensen hier in België is als dieren, er is geen respect, je hebt geen rechten. Mijn kinderen zijn ook als de kinderen hier in België, maar ze hebben geen recht op kinderbijslag, ik krijg niks, dat is niet eerlijk.”*

Uit de gesprekken met de ouders blijkt dat de huidige leefomstandigheden wel degelijk een invloed hebben op het welzijn van de kinderen. Zo stelt de vader uit Congo: *“De rol van de school voor kinderen zonder papieren is discriminatie tegengaan. Maar soms kunnen ze dit niet zoals bijvoorbeeld als kinderen naar het buitenland moeten en kinderen zonder papieren kunnen niet mee. Kinderen kunnen hierdoor gefrustreerd raken, daarom begrijp ik dat veel van deze kinderen niet vergeraken in hun studies.”* De vader uit Nepal wijst op de mogelijke psychologische problemen bij kinderen: *“Als ze naar de klas gaat en ze heeft geen boeken dan wordt ze uitgelachen en dat is ook psychologisch probleem voor de kinderen.”* Toch doen de ouders er alles aan om hun kinderen zoveel mogelijk *“te beschermen”* en *“een zo normaal mogelijk leven te laten leiden”*. Vader uit Nepal: *“Wij proberen om op de beste manier als we kunnen, we vragen niet om hulp, zodat ze niet voelt dat we geen papieren hebben of rechten, we proberen zoveel mogelijk als we kunnen om te genieten als gewone ouders. Ze weet het dat we geen papieren hebben, ik kan niet al haar wensen vervullen, maar proberen we haar te geven wat we kunnen.”* Tegen bepaalde dingen kunnen de ouders hun kinderen echter niet beschermen. Vader uit Congo: *“Mijn kinderen zijn zich niet bewust van de situatie. We praten er niet over, want we leven als de andere gezinnen. Ze worden er tot nu toe nog niet mee geconfronteerd op school. Ik probeer mijn kinderen hiervan te beschermen. Gelukkig zijn ze nog klein en beseffen ze het niet. Maar tegen sommige dingen kan ik ze niet beschermen.”* Ook naarmate de kinderen ouder worden en zich bewust worden van de situatie is dit moeilijk voor de ouders. Zo vertelt de moeder uit Albanië die een zoon heeft die net zijn zesde leerjaar heeft afgerond hierover: *“Mijn zoon weet dat we geen papieren hebben. Hij vraagt waarom we geen papieren hebben en als ik zeg dat het omdat we van Albanië komen dan zegt hij dat we Belg zijn. Hij wil niet dat anderen dat weten.”* Ook de dochter uit het Nepalese gezin die in het derde leerjaar zit is zich bewust van de situatie: *“Onze dochter is soms verdrietig, dat is een probleem, soms is ze verdrietig, soms zenuwachtig en vraagt ze papa wanneer komt onze papieren? Dus ze weet het, want we moeten altijd zeggen dat we geen papieren hebben, we moeten eerlijk zeggen en later zal ze het toch weten. Ze is bang voor politie.”*

### **3. De scholarisatie van de kinderen.**

#### **3.1. Het schoolparcours in het land van herkomst.**

Van de vijf gezinnen die we gesproken hebben had enkel de zoon van het Congolese gezin school gevolgd in het land van herkomst. Alle andere kinderen zijn hun onderwijs in België gestart. De zoon uit het Congolese gezin was 7 jaar toen hij in België aankwam in 2007. In Congo ging hij reeds naar school, hij zat er in het tweede leerjaar. De andere twee dochters uit dit gezin van 4 en 2 jaar zijn in België geboren en de dochter van vier gaat naar de kleuterschool. Ook twee van de drie dochters van het gezin uit Kazachstan zijn in België geboren en hier gestart met de kleuterschool. Bij aankomst in België in 2000 is de oudste dochter uit dit gezin, die toen 6 jaar was, in het eerste leerjaar van de lagere school begonnen. Nu zit deze dochter van 15 jaar in het vierde middelbaar. De andere dochters van 7 en 5 jaar gaan respectievelijk naar de lagere school en de kleuterschool. De dochter van het gezin uit Nepal was 18 maanden bij aankomst in België. Van zodra ze de leeftijd bereikt had is ze gestart met de kleuterschool, nu zit ze in het derde leerjaar. Bij hun aankomst in België was de oudste zoon van het gezin uit Albanië 4 jaar en zijn jongere broer 1 jaar. Hun jongste zus is in België geboren. Geen van de kinderen zijn in Albanië naar school geweest. De oudste zoon van 13 jaar had op het moment van het gesprek net zijn zesde leerjaar op een school voor buitengewoon onderwijs afgerond. De andere twee kinderen uit het gezin zijn 9 en 8 jaar en zitten in dezelfde school voor buitengewoon onderwijs als hun oudste broer. Het gezin uit Oekraïne kwam in 1999 in België aan. De jongste dochter is in België geboren. De oudste twee kinderen zijn in Oekraïne nooit naar school geweest. De oudste dochter is begonnen in het derde kleuterklas en de tweede dochter is haar eerst kleuterklas in België begonnen. De oudste dochter zit nu in het derde middelbaar en de tweede dochter in het zesde leerjaar.

Alle ouders kaarten het verschil aan in onderwijssystemen tussen hun land van herkomst en België. Zo stelt de moeder uit Oekraïne dat het onderwijs in België “sterker” is dan het onderwijs in haar land van herkomst. Ook de vader van het gezin uit Nepal wijst op grote verschillen tussen het onderwijs in zijn land van herkomst en België zoals het verschil in alfabet.

Deze verschillen en het gegeven dat hun kinderen al op jonge leeftijd naar school gaan in België bepalen mee de toekomstplannen van de gezinnen.

#### **3.2. Schoolervaringen bij aankomst in België.**

##### **3.2.1. Toegang tot onderwijs, welke obstakels en positieve factoren.**

De ouders geven aan dat het gebrek aan kennis over het onderwijssysteem bij hun aankomst in België een aanvankelijk obstakel is geweest. Bij hun zoektocht naar een school voor de kinderen hebben ze daarom hulp gezocht. Mama uit Albanië: *“Informatie over onderwijssysteem gevraagd op aan kennissen, want in het begin was het moeilijk om het onderwijssysteem te kennen.”* Eens een school gevonden is de toegang volgens de ouders zonder veel moeilijkheden verlopen. De ouders geven aan dat de directie en de leerkrachten veel begrip hebben voor hun situatie en helpen waar mogelijk. De keuze voor de scholen

werd voor al de gezinnen bepaald door de nabijheid ervan. Voor het gezin uit Nepal was de aanwezigheid van een onthaalklas voor nieuwkomers een bijkomende reden. De kinderen uit de gezinnen die we gesproken hebben, zijn niet naar verschillende scholen geweest. Eens een school gevonden hebben de kinderen er altijd school gelopen.

### **3.2.2. Verloop van inschrijving op school, welke obstakels en positieve factoren.**

Ook wat betreft de inschrijving op de scholen geven de ouders aan geen moeilijkheden te hebben ervaren. Opnieuw bendrukken ze het begrip en de hulp van directies en leerkrachten. Zo vertelt de vader uit Congo over het verloop van de inschrijving van zijn oudste zoon die op zevenjarige leeftijd aankwam in België: *“Hij is ingeschreven op school van zijn zussen. Inschrijving is goed verlopen, papieren van Dienst Vreemdelingenzaken dat mijn zoon ingeschreven was waren voldoende. Het was april en hij werd opgenomen in een taalklas en de school was akkoord hem toe te laten naar het tweede leerjaar te gaan als hij in juni een examen Nederlands deed voor het niveau van eerste leerjaar en hij slaagt. Hij is geslaagd voor het examen Nederlands en zit nu in het tweede leerjaar.”* Ook voor de andere gezinnen is het niet hebben van verblijfsdocumenten geen obstakel geweest voor de inschrijving van de kinderen.

De moeder uit Oekraïne geeft aan wel een obstakel te hebben ervaren bij het inschrijven van haar kinderen, namelijk de taal. Dit heeft de moeder er echter niet van weerhouden zelf haar kinderen in te schrijven op de school. Moeder uit Oekraïne: *“Taal was beetje probleem. Er waren toen nog niet zoveel tolken. Ik en mijn buurvrouw zijn dan zelf de kinderen komen inschrijven. Mijn buurvrouw was Poolse vrouw en ik versta een beetje Pools en zij heeft ook kind op school dus we zijn in contact gekomen. De sociale dienst heeft gezegd waar we moesten zijn, en wij zijn zelf met de kinderen naar de school gegaan. Het was geen probleem dat we geen papieren hadden.”*

## **3.3. Het schoolparcours van de kinderen in België.**

### **3.3.1. Verloop van het schoollopen.**

Voor alle kinderen van de gesproken gezinnen verloopt volgens de ouders het schoolparcours momenteel zonder veel problemen. De taal blijkt voor alle kinderen aanvankelijk wel een moeilijkheid te zijn geweest bij de start van het schoollopen in België. Voor de kinderen van het gezin uit Albanië hebben deze taalmoeilijkheden er volgens de moeder zelfs tot geleid dat ze werden doorverwezen naar het buitengewoon onderwijs. Voor de ouders was dit onbegrijpelijk aangezien ze niet vertrouwd waren met het buitengewoon onderwijs. Moeder: *“Al mijn kinderen gaan naar het buitengewoon. CLB heeft de kinderen naar daar gestuurd. In begin zaten ze tussen de twee talen, beetje Nederlands en beetje Albanees, dat was moeilijk voor de kinderen in het begin, nu gaat het goed. Ze kenden de taal niet en daarom zijn ze verhuisd en zitten ze nu in type 8, het zijn normale kinderen. Mijn oudste zoon was 1 jaar naar een gewone school geweest maar er waren problemen met de taal. Ze zeiden dat het beter zou zijn op die school want ze gebruiken goede tactiek en er zijn minder kinderen dus mijn kinderen zouden er veel meer leren. De eerste zoon zat er op die school en dan ook de andere twee. Ik was in het begin beginnen wenen want mijn kinderen zijn toch niet gehandicapt. Ze hebben me gezegd dat ze niet gehandicapt zijn, ze zijn normaal maar door de taal zitten ze in type 8. CLB heeft dit uitgelegd. Veel mensen weten niet wat de buitengewone school precies is, ik ook niet in het begin, in Albanië bestonden toen geen scholen voor buitengewoon onderwijs. En in het begin schrikken ze maar ik zeg dat het gewone kinderen zijn, ze werken goed en ze zijn normaal. Soms vind ik het spijtig dat mijn kinderen daar*

*zitten want ze hebben goede resultaten. Dit jaar gaat de oudste zoon naar het technisch onderwijs. De oudste was veel sterker dus heb ik soms spijt dat hij op buitengewoon zit. Ik heb gezegd aan mijn zoon om hem in te schrijven in een andere school, een gewone school maar mijn zoon wilde niet want hij heeft vrienden op die school. Nu zitten ze heel goed, ze hebben goede resultaten. Mijn zoon is eerste van de klas, het is een hele verandering sinds het begin. Het is een heel goede school want het zijn kleine groepen in een gewone school zijn de groepen groter.”*

Ook in het geval van de kinderen uit de andere gezinnen zouden de aanvankelijke taalmoeilijkheid volgens de ouders snel verdwenen zijn. Alle kinderen van de gesproken gezinnen beheersen het Nederlands, sommige kinderen zelfs beter dan hun moedertaal. Alle kinderen doen het volgens de ouders momenteel ook goed op school. Zo vertelt de moeder uit Kazachstan over haar kinderen: *“Taal is geen probleem meer. Ze spreken goed Nederlands, beter dan Russisch. Ze hebben veel vrienden op school, vinden het er leuk. De oudste zit in het vierde middelbaar, wiskunde-Latijn. Nog nooit blijven zitten, heeft altijd goede resultaten. Voor de kinderen loopt alles goed nu op school, ze zijn blij, alles loopt goed.”* Ook de vader uit Nepal vertelt hoe goed zijn dochter het doet op school: *“Ze gaat naar het vierde leerjaar, het is goed verlopen, ze behaalt altijd 80%. Sinds het eerste leerjaar behaalt ze meer dan 80%. Ze heeft haar best gedaan op school. Ze heeft snel Nederlands geleerd, ze moest in het eerste en tweede leerjaar naar een speciale taalklas voor Nederlands voor een uurtje. Nu mag ze niet meer want ze is zoals de andere kinderen, dat is niet nodig voor haar, ze is helemaal Belgisch. Dus op gebied van school geen problemen voor haar nu.”* Ook de dochters van het gezin uit Oekraïne doen het volgens de mama goed op school. De middelste dochter van 12 jaar zit in het zesde middelbaar en de oudste dochter in het derde middelbaar en volgt de richting Latijn. De dochters zijn er snel in geslaagd het Nederlands te leren. Net als de dochter van het gezin in Nepal kregen de dochters van het gezin uit Oekraïne een taalbad. Volgens de moeder van deze meisjes is het dankzij dit taalbad dat haar oudste dochter probleemloos de lagere school is gestart in België. Voor haar middelste dochter verliep het nog vlotter daar ze al sinds de eerste kleuterklas in België naar school gaat. Moeder uit Oekraïne: *“Voor ons was moeilijkheid de taal, de oudste dochter moest direct naar het eerste leerjaar gaan en wij dachten dat het niet zou lukken maar het is toch gelukt. Ze was eerst beschaamd om te spreken, het was niet gemakkelijk. Als ze naar toilet wilde toonde ze een briefje aan de juffrouw dat we hadden geschreven en in haar zak gestoken. Maar dat was niet zo lang, na een paar maanden ging het. Ze hebben het Nederlands geleerd op de peuterschool. Kinderen die problemen hebben met de taal worden apart genomen om te helpen. Mijn dochter en nog een paar kinderen in de kleuterklas een paar uurtjes elke dag worden apart genomen en via tekenen en zo de taal leren en daarom denk ik was het gemakkelijk in het eerste leerjaar, ze deed het zo goed in het eerste leerjaar, ze moest niet blijven zitten. Ook in het eerste of tweede leerjaar werden ze apart genomen. Ze hebben heel snel de taal geleerd. Bij de jongste was het geen probleem want ze is in de eerste kleuterklas gestart en heeft dus veel geleerd in de drie kleuterklassen, maar bij de oudste dacht ik dat er problemen zouden zijn omdat ze direct naar het eerste leerjaar moest maar dat is goed gegaan. Nu hebben ze goede punten voor Nederlands. Ze zijn nooit blijven zitten. De oudste zit nu in het middelbaar van het college. De juffrouw zei dat ze Latijn kon proberen in het college. Ze doet nu Latijn.”*

Niet enkel de kinderen die sinds de kleuterklas school lopen in België zouden het volgens de ouders goed doen, ook de zoon van het gezin uit Congo die reeds zeven jaar was bij zijn aankomst in België doet het momenteel goed op school. Na het slagen voor een taalttest Nederlands is deze jongen naar het tweede leerjaar mogen gaan. Volgens de vader doet hij het uitstekend op school en behoort hij tot de besten van zijn klas. Vader uit Congo: *“Eens hij*

*was aangekomen in België hebben we er alles aan gedaan dat hij snel op zelfde niveau zou komen als zijn leeftijdsgenoten. Mijn zoon die er net is doet het heel goed op school ondanks dat hij hier nog maar 5 maanden is."*

Ook de moeder uit Oekraïne benadrukt het belang dat ouders snel hun kinderen naar school sturen en hen motiveren: *"Voor onze dochters was begin vooral taal een probleem maar dus snel opgelost. Belangrijkste is dat de ouders willen dat de kinderen andere cultuur en andere taal leren en dat er niet veel problemen zijn. Als de ouders dat niet willen en de kinderen niet stimuleren of de kinderen niet naar school sturen omdat het toch maar kleuterklas is dan zal het niet gaan. Ze moeten de kinderen motiveren. De opvoeding thuis is belangrijk."*

Hoewel de kinderen zelf volgens hun ouders momenteel geen moeilijkheden ondervinden wat betreft hun schoollopen, ervaren een aantal ouders wel een moeilijkheid. Voor deze ouders blijkt het namelijk soms moeilijk om het schoollopen van hun kinderen op te volgen in termen van hulp aanbieden bij schooltaken. Op de vraag wat de moeder uit Oekraïne doet als de kinderen naar huis komen met huiswerk antwoordt ze: *"Ik probeer maar het is moeilijk want ik versta niet alles. Voor de oudste heb ik geprobeerd uitleg te geven maar ze heeft veel zelf gedaan. Ik zeg altijd dat ze het moeten vragen op de school. En als de middelste dochter iets niet begrijpt heb ik al geprobeerd te helpen maar ze vraagt het aan de oudste zus."* Ook de moeder uit Albanië heeft hier moeilijkheden mee: *"Ik probeer te helpen met huiswerk. Andere kinderen leren de taal van hun moeder maar ik spreek wel Nederlands maar ik spreek sommige woorden niet correct uit dus kan ik mijn kinderen niet met Nederlands helpen."* Helpen met het huiswerk van zijn dochter blijkt ook voor de vader uit Nepal moeilijk te zijn: *"Als ze huiswerk heeft help ik. Tot nu toe lukt het, maar ik ben zeker dat het volgend jaar niet zal lukken want ik kan niet alles begrijpen, want hier is het anders dan wat ik geleerd heb in mijn land en dan zou ik haar verkeerde dingen kunnen leren. Dus we zullen een andere oplossing moeten zoeken zoals de huiswerkklas voor vreemdelingen kinderen. Maar het probleem is dat zij al een beetje slimmer is dan het niveau van zo'n huiswerkklas voor vreemdelingen waardoor ze eigenlijk niet mag gaan naar zo een klas."*

### **3.3.2. Impact verblijfsituatie op de scholarisatie van de kinderen.**

Wat betreft de mogelijke impact van het verblijfsstatuut van de gezinnen voor de scholarisatie van de kinderen stellen de ouders dat "het al of niet hebben van papieren" niet zozeer van belang is voor de resultaten die kinderen behalen op school. Alle kinderen van de gesproken gezinnen doen het immers goed op school en behalen goede resultaten. Zoals de moeder uit Oekraïne het stelt: *"Papieren is niet zo belangrijk voor school want ook zonder papieren doen ze het goed, wel was er geen geld voor kopen van boeken."* Net als deze moeder halen ook de andere ouders voornamelijk de financiële moeilijkheden aan die van invloed zouden zijn op de scholarisatie van de kinderen. Daar ze omwille van hun verblijfsstatuut geen recht hebben op studietoelagen bijvoorbeeld, is het lager onderwijs voor hen niet zo gratis als ze in theorie zou moeten zijn. Vader uit Congo: *"Mijn kinderen zijn zelfde als de andere kinderen, maar toch hebben ze niet recht op toelagen en zo. Onderwijs in België zou gratis zijn maar in de praktijk is dat niet het geval. Zo worden kinderen gefrustreerd. Er is geen recht op onderwijs voor kinderen zonder papieren, enkel recht op medische zorg, zelfs geen recht op medicijnen. Recht op inschrijving is nog geen recht op onderwijs want daarmee hangt ook samen dat kinderen kledij, eten hebben en dat moet betaald worden. Als je geen recht heb op financiële bijstand, kan je dan spreken van recht op onderwijs, want recht op onderwijs hangt samen met voldoende eten hebben. Als het huis niet kan verwarmd worden en de kinderen ziek worden, dan kunnen ze toch geen onderwijs hebben. We moeten eerst*

*spreken over recht van de mens en rechten van het kind. Eens rechten van het kind in orde zijn kan men pas denken aan recht op onderwijs.”* Vooral ouders die kinderen hebben die over gegaan zijn naar het secundair onderwijs kaarten de financiële moeilijkheden aan. Daar waar de lagere scholen trachten zoveel mogelijk gratis te maken voor alle kinderen, is dit niet meer het geval op de secundaire scholen. Moeder uit Oekraïne: *“Hier op de lagere school kregen ze bijna alles maar in de middelbare school is het wel duur.”*

Zoals eerder aangehaald wijzen de ouders ook op de mogelijke psychologische impact van het verblijfsstatuut en de huidige leefomstandigheden van het gezin op de scholarisatie van de kinderen. De vader uit Nepal: *“Als ze naar de klas gaat en ze heeft geen boeken dan wordt ze uitgelachen en dat is ook psychologisch probleem voor de kinderen.”* Naarmate de kinderen ouder worden neemt hun bewustzijn over de verblijfssituatie van het gezin toe en dit kan de kinderen zodanig frustreren dat het zelfs een invloed heeft op hun studies. Vader uit Congo: *“De rol van de school voor kinderen zonder papieren is discriminatie tegengaan. Maar soms kunnen ze dit niet zoals bijvoorbeeld als kinderen naar het buitenland moeten en kinderen zonder papieren kunnen niet mee. Kinderen kunnen hierdoor gefrustreerd raken, daarom begrijp ik dat veel van deze kinderen niet ver geraken in hun studies.”*

### **3.3.3. Organisatie van het dagelijks leven in relatie tot schoollopen van de kinderen.**

Uit de gesprekken met de ouders is gebleken dat ze alles doen opdat hun kinderen een goede opleiding zouden hebben. De eerder aangehaalde financiële moeilijkheden vormen voor de ouders echter het belangrijkste obstakel en meer bepaald dat ze geen recht hebben op studietoelagen voor hun kinderen. De ouders benadrukken bovendien dat ze graag zelf zouden willen werken om de studies van hun kinderen zelf te kunnen bekostigen. Vader uit Kazachstan: *“Studietoelagen, want onderwijs is verplicht voor iedereen, alle kinderen moeten gelijk behandeld worden. We moeten niet zozeer geld krijgen, maar ze moeten ons toelaten om te kunnen werken.”* Maar als een aantal basisvoorwaarden niet vervuld zijn zoals eten en huisvesting, dan wordt het moeilijk voor ouders om de scholarisatie van hun kinderen op te volgen. Hun eerste bekommernis is dan eerder werk vinden. Vader uit Congo: *“Ouders zijn bezig met hoe eten kopen, hoe een schoolfactuur betalen, niet zozeer met of een kind zijn huiswerk gemaakt heeft. Nu kan ik de scholarisatie van mijn kinderen niet volledig opvolgen daar ik in het zwart moet werken. Ik heb geen tijd.”*

### **3.3.4. Relaties.**

Wat betreft het verloop van de scholarisatie van de kinderen in termen van relaties stellen we uit de gesprekken met de gezinnen vast dat deze goed verlopen. Zoals eerder aangehaald zouden de ouders op veel begrip en hulp kunnen rekenen van directie en leerkrachten. Een aantal ouders helpen ook mee op de school van hun kinderen zoals op schoolfeesten. De ouders onderhouden een goed contact met de school van hun kinderen. Vader uit Kazachstan: *“De school heeft geholpen met het schrijven van brieven voor onze papieren. Ze helpen waar ze kunnen en wij helpen ook op school. Er is goed contact met de school, niemand wijst ons als buitenlanders.”* Op de vraag of ze betrokken is bij de school van haar kinderen antwoordt de moeder uit Oekraïne: *“Ja, bij schoolfeesten en zo, ik ben ook naar de kleuterklas geweest om uitleg te geven aan nieuwe mensen die zijn aangekomen in België.”*

De ouders geven aan tevreden te zijn over de lagere school van hun kinderen. Moeder uit Oekraïne over de lagere school van haar dochters: *“Het is goede school voor kinderen. Ze helpen*

*de kinderen voor de taal te leren en geven uitleg aan de ouders. De directeur heeft ook veel verklaringen geschreven voor ons dat onze kinderen goed doen op school. Ook leerkrachten helpen." De kinderen zelf zouden veel vrienden hebben op school. Vader uit Nepal: "Onze dochter heeft veel Belgische vriendinnen. Toen we eraan dachten om te verhuizen naar een grotere stad omdat het daar gemakkelijker zou zijn om werk te vinden, wilde ze niet omdat ze hier vriendinnen heeft."*

Daar waar de contacten van de ouders met de lagere school van hun kinderen goed zouden verlopen, geeft de moeder uit Oekraïne aan dat ze minder contact hebben met de middelbare school van haar dochter: *"Niet zo goede contacten met middelbare school. Niet zo, dat is minder."*

### **3.3.5. Doorstroming naar het secundair onderwijs.**

De ouders van de kinderen die al naar het secundair onderwijs zijn doorgestroomd stellen dat deze overgang probleemloos is verlopen. De dochter van het gezin uit Oekraïne zit in het derde middelbaar Latijn en de dochter van het gezin uit Kazachstan zit in het vierde middelbaar wiskunde-Latijn. Net als voor de inschrijvingen op de lagere scholen verliep het inschrijven van beide dochters in het secundair onderwijs probleemloos ondanks het verblijfsstatuut van het gezin.

De vader uit Nepal wiens dochter bijna naar het secundair onderwijs gaat is er ook gerust in dat dit probleemloos zal verlopen. Hoewel hij stelt niks te weten over het middelbaar onderwijssysteem in België, is hij er gerust in dat de lagere school van zijn dochter hen hierin zal helpen: *"Ik weet niks over het middelbaar, misschien via de school, de directeur en de leerkrachten zijn altijd bereid om informatie te geven. Nooit probleem gehad met onderwijs, niemand heeft ooit gezegd jouw dochter mag niet dit of dat. Enkel voor het middelbaar moeten we ons nog informeren. Vroeger moest ik veel betalen op school, nu is het gemakkelijker want school betaalt veel. We moesten vroeger veel betalen voor uitstapjes en zo, nu betaalt de school meestal alles, wij betalen boekjes als de Zonnestraal. Maar hoe het in het secundair onderwijs is weet ik niet en hoeveel je moet betalen weet ik niet. En de school van nu zal ons hierbij helpen. Maar ik ben niet bang dat ze papieren vragen. Ik denk dat ze dat niet mogen doen, kinderen zonder papieren hebben recht op onderwijs, iedereen heeft recht op onderwijs hier in België, normaal gezien mag iedereen inschrijven, anders is dat racisme. Als ze weigeren ga ik klacht indienen."*

De mama van het gezin uit Albanië wiens zoon in het laatste jaar buitengewoon onderwijs zat op het moment van het gesprek ervaart echter wel moeilijkheden met de doorstroming van haar zoon naar het secundair onderwijs. Ze schat de mogelijkheden van haar zoon immers hoger in dan het advies van het CLB. Mama uit Albanië: *"De school heeft veel informatie gegeven en we hebben veel gedacht over naar welke school hij moet gaan. Nu zal hij technisch onderwijs doen, maar ik wou graag dat hij in hoger niveau ingeschreven wordt. Als hij het de komende twee jaar doet wil ik dat hij naar boven gaat. CLB heeft beslist dat hij technische moet doen want in zijn school nu krijgen ze niet alles, ze leren minder dan in andere scholen. Maar ik laat het zo, het doet wel beetje pijn, maar als CLB zo heeft beslist. Ik wilde dat mijn zoon een hoger niveau probeerde en als het niet lukt, zou hij dan wel iets lager doen."*

#### 4. Ervaringen van de kinderen.

Eerder is besproken dat het migratieparcours van de gezinnen naar België een moeilijke ervaring is geweest voor de gezinsleden, ook voor de kinderen. Zo is de zoon van het gezin uit Congo drie jaar na zijn ouders op irreguliere manier naar België gekomen. De moeder uit Kazachstan verbleef een tijdje na haar aankomst in België met haar oudste dochter in het station in Brussel.

Al verschillende malen is aangehaald hoe ouders hun kinderen zoveel mogelijk trachten te beschermen tegen negatieve ervaringen door hun verblijfssituatie. Zolang de kinderen klein zijn en zich niet bewust zijn van de situatie slagen de ouders hierin. Eens de kinderen ouder worden, verandert hun ervaring. Ze beginnen vragen te stellen en sommige ouders wijzen op angst, stress, frustraties, verdriet, zenuwachtigheid bij hun kinderen veroorzaakt door de verblijfssituatie. Moeder uit Oekraïne: *“De kinderen groeiden op en dat was probleem want ze verstonden niet waarom ze altijd in België moeten blijven en niet op vakantie gaan. Ze begrepen niet waarom ze verschillende dingen niet mochten doen. Na de vakantie vertelden klasgenootjes waar ze op vakantie waren geweest en zij kwamen vragen waarom zij niet op vakantie mochten. Ze begonnen boos te worden waarom we geen papieren kregen. We zijn toch niet slecht zeiden ze.”*

De oudste zoon van het gezin uit Albanië probeert hun situatie zelfs te verbergen voor de buitenwereld. Moeder uit Albanië: *“Mijn zoon weet dat we geen papieren hebben. Hij vraagt waarom we geen papieren hebben en als ik zeg dat het omdat we van Albanië komen dan zegt hij dat we Belg zijn. Hij wil niet dat anderen dat weten. Iemand die geen documenten heeft die is niks, ik heb ook dat gevoel.”*

Ondanks deze ervaring van de kinderen over de verblijfssituatie van hun gezin, benadrukken de ouders dat hun kinderen het toch goed te doen op school en niet verschillen van andere kinderen. Vader uit Nepal over zijn dochter: *“Ze is zoals de andere kinderen, ze is helemaal Belgisch.”* De ouders wijzen erop dat hun kinderen Nederlands spreken, Belgische vrienden hebben, en zoals de vader uit Congo hierover zegt: *“dit is hun land.”*

#### 5. Ervaringen van de ouders.

Net als voor de kinderen is het migratieparcours een zware ervaring geweest voor de ouders. Twee van de vijf gezinnen zijn gescheiden naar België gemigreerd. De aankomst in België is voor alle gezinnen moeizaam verlopen in termen van het vinden van onderdak, taal en cultuurverschillen. Ook de huidige leefomstandigheden van de gezinnen blijken zwaar door te wegen voor de ouders. De ouders klagen hun moeilijke financiële situatie aan. Ze willen werken maar mogen niet. Voornamelijk het lange wachten op papieren bleek op het moment van de gesprekken met de gezinnen het moeilijkst te zijn. Niet enkel de kinderen, maar ook de ouders ervaren hierdoor stress, angst en frustraties.

Nochtans doen ook de ouders zoveel mogelijk om zich te integreren door o.a. het volgen van taallessen en andere opleidingen. Ze onderhouden goede relaties met hun omgeving en met de school van hun kinderen. Ook geven al de gesproken ouders aan dat ze willen werken. Moeder uit Albanië: *“Je wilt iets doen maar je kan niks doen, ik wil werken, ik wil actief zijn, je wilt*



*iets doen voor je kinderen en je kan niet. Want ik word stuk ouder, die 9 jaren zijn verloren. Iedere dag denk ik aan wat er zal gebeuren. Veel stress want je bent tussen ja en nee. Want als het ja is moet je opnieuw beginnen leven en als het nee is moet je denken wat je moet doen met je kinderen."*

Ook geven de ouders aan dat ze hun toekomst hier in België zien. Hoewel dit aanvankelijk niet de bedoeling was voor een aantal gezinnen. Toch hebben de ouders besloten om in België te blijven met als belangrijkste reden hun kinderen. Zoals eerder besproken gaan de kinderen van de gesproken gezinnen reeds van kleins af aan naar school in België en wijzen de ouders op de verschillen tussen de onderwijssystemen van hun land van afkomst en België. Dit bepaalt mee de toekomstplannen van de gezinnen. Vader uit Congo: *"Hier aangekomen beseft ik eigenlijk dat ik wilde terug keren naar Congo om mijn studies af te maken, maar onze kinderen zijn hier geboren dus dit is hun land. Ze kennen hun moederland niet."* Ook het gezin uit Oekraïne was niet van plan om in België te blijven. Moeder uit Oekraïne: *"We zijn weggegaan uit Oekraïne in de hoop op beter leven en hoger inkomen maar met gedachte dat ze eventueel nog zouden terugkeren. Maar gezien de kinderen het goed doen op school zijn we gebleven. In Oekraïne zouden ze opnieuw moeten beginnen leren. Nu zijn we hier al 10 jaar, het is hier ons huis, ik kan niet zeggen dat Oekraïne ons huis is."* Gezien de lange tijd dat ze al in België zijn met hun dochter is het ook voor de vader uit Nepal niet meer mogelijk om definitief terug te keren naar Nepal. Niet zozeer omdat ze niet willen maar omdat ze niet kunnen. Vader uit Nepal: *"Het probleem is dat we niet meer terug kunnen naar Nepal, vroeger kwam dat enkel door mij, maar nu hebben we kinderen. Als kinderen hier opgevoed worden kunnen ze niet terug. In het geval van Nepal is wat kinderen hier op school leren verschillend van wat kinderen in Nepal leren, de taal, alles. Dus hoe kunnen kinderen terug naar Nepal na 10 jaar. Het alfabet verschilt. Dus als ze zou teruggaan is haar leven kapot. Als ze terug gaat zal ze gek worden, ze kan wel Nepalees praten maar kan het niet schrijven. Het is dus niet dat ik geen zin heb om terug te keren, maar het is dat er geen toekomst voor haar is in Nepal als we terug keren."* Ook voor de moeder uit Albanië is het ondenkbaar dat haar gezin zou worden teruggestuurd: *"Terugsturen zou heel zwaar zijn voor mijn kinderen want ze zeggen kinderen leren snel maar ze zijn hier helemaal geïntegreerd, ze hebben hier vrienden. Als je hier 1 of 2 jaar bent misschien, maar wij zijn hier al lang."* Deze moeder stelt daarom haar hoop op het verkrijgen van papieren: *"Na 9 jaar wachten wil ik nu een positief antwoord krijgen, een negatief antwoord is voor mij de dood. Als ik papieren heb zou ik werk zoeken en zo en misschien via VDAB studeren voor verpleegster. Het zal veel veranderen. Misschien kunnen we huis kopen. Voor de kinderen, ze zullen paspoort hebben, ze zullen geen kinderen zonder papieren meer zijn."* Ook de andere ouders geven aan dat ze hopen dat ze papieren krijgen en in België kunnen blijven.

In termen van scholarisatie van hun kinderen gaven alle ouders aan dat ze hopen dat hun kinderen in België hogere studies kunnen doen of naar de universiteit gaan. De ouders geven immers aan veel belang te hechten aan het onderwijs van hun kinderen. De moeder uit Oekraïne stelt dat de school voor haar kinderen belangrijk is omdat het "helpt integreren". Haar kinderen hebben veel Belgische vrienden gemaakt op school en zij kent nu ook al veel Belgische ouders.

Hoewel ook hij de toekomst van zijn gezin in België ziet, stelt de vader uit Congo dat het toch niet gemakkelijk is aan die toekomst te denken: *"Er is altijd de angst om zich vrijelijk te bewegen. We leven met de angst en hierdoor zijn we niet in staat te denken over toekomst van onze kinderen, daar zijn we niet mee bezig, wel met niet opgepakt worden. Het is dus net als je gevangen bent en je op antwoord wacht van rechter."*

### 4.3. L'expérience des parents en Communauté française et germanophone

#### 1. Parcours migratoires des familles

##### 1.1. Profil des parents rencontrés

Avant de rentrer dans le vif du sujet, il n'est pas inutile de présenter brièvement les caractéristiques socioéconomiques et culturelles des parents que nous avons interviewés. Si nous ne disposons pas toujours des détails concernant la situation dans le pays d'origine (profession ou occupation, parcours scolaire et formation), ces informations s'avèrent malgré tout importantes pour caractériser notre échantillon. Les personnes que nous avons rencontrées en Wallonie et à Bruxelles se caractérisent par des situations socioprofessionnelles relativement précaires. Deux mères roms (l'une originaire de Roumanie, l'autre de Bulgarie) parlent de petits travaux saisonniers (« *Nous n'avions pas de travail, parfois nous travaillions dans l'agriculture, comme saisonniers, pour des autres gens qui payaient chaque jour quand ils avaient besoin* »). Elles évoquent aussi des périodes de mendicité, lorsqu'« *il fallait bien subvenir à nos besoins en allant dans la rue* ». Une mère brésilienne à Bruxelles évoque une « *vie dure* », nous dit ne pas avoir reçu de formation même basique dans son pays, étant donné qu'elle venait d'une famille très modeste (mère couturière, père ouvrier à la journée). Deux mères travaillaient de manière informelle dans les services aux personnes (femme d'ouvrage à la journée, manucure). Enfin, deux interviewés sont issus du milieu artistique et chantaient déjà dans des groupes de musique dans leur pays d'origine (souvent dans des conditions économiques hasardeuses). L'une des deux, brésilienne, évoque « *une vie dure au Brésil, en tant que chanteuse dans des bandes* ». La maman africaine rencontrée (Congo) n'a probablement jamais exercé de profession et a connu une situation d'abandon par son mari.

En termes de scolarisation et de formation initiale, aucun de nos interviewés n'a eu accès à l'enseignement supérieur, et même la finalisation d'un parcours secondaire semble l'exception (c'est le cas du père bolivien, sans doute du père serbe, professeur de boxe en Belgique). Plusieurs mamans sont illettrées ou n'ont eu accès qu'aux toutes premières années de l'enseignement primaire. Les deux mamans roms (roumaine, bulgare) évoquent une expérience très douloureuse de l'école dans leur pays d'origine, où elles ont connu des discriminations (on les traitait de « *sales Tziganes* »), des situations d'humiliation parce qu'elles ne maîtrisaient pas la langue scolaire et ont parfois subi des atteintes physiques. La première explique : « *J'avais tellement peur à l'école que je n'ai pas continué. Les professeurs n'avaient pas la patience et ont commencé à me frapper (montrant bras et doigts) beaucoup, beaucoup, règle sur les doigts* ». Elle dit qu'elle était très timide et n'a pas pu continuer, car les professeurs se montraient « *méchants* », mais aussi pour des raisons financières. L'autre maman rom (Bulgarie) n'a été à l'école que jusqu'en 4<sup>e</sup> primaire et a abandonné l'école pour des raisons analogues (discriminations et violence) : « *on était beaucoup battus en Bulgarie* ». Elle sait lire et écrire mais guère davantage. Une des deux mères brésiliennes rencontrées à Bruxelles n'a jamais fréquenté l'école devant s'occuper de ses frères et sœurs cadets. Travaillant comme femme à journée au Brésil, elle ne sait donc ni lire, ni écrire. La maman congolaise a un peu été à l'école, car dit avoir été familiarisée au français dans son

pays d'origine. Elle éprouve toutefois beaucoup de difficultés à s'exprimer en français ou à suivre les devoirs des enfants.

## 1.2 Raison de départ et choix de la Belgique

Les motifs du départ et de la migration invoqués par les parents rencontrés renvoient souvent à la volonté de quitter des situations économiques, sociales ou politiques décrites comme « intenable » et à la volonté d'offrir « une autre vie », « une vie meilleure » aux enfants. Pour les parents issus de minorités discriminées (roms, kurdes), la vie dans le pays d'origine était difficile, en raison des brimades quotidiennes (« *les Roumains sont très racistes* » affirme une maman rom en évoquant les insultes subies par ses enfants dans le quartier, enfants sans cesse stigmatisés de « sales Tsiganes ») et de la restriction de l'univers des possibles pour les enfants (scolarité entravée, peu d'opportunités d'études ou professionnelles,...). Pour cette famille rom d'origine bulgare, l'avenir des enfants était bouché en Bulgarie, notamment à l'école : « *Là, c'est pas comme ici qu'ils vont faire la pression, à tous les enfants la même chose, quand ils voient quelqu'un de plus faible ils vont essayer de l'aider, mais là-bas il n'y a personne qui va faire la pression quoi, ils vont le laisser de côté* »

Il s'agit aussi parfois (et souvent de façon « cumulée » à d'autres facteurs) de fuir des situations économiques très difficiles. La plupart des interviewés parlent de la vie qu'ils avaient dans le pays d'origine comme d'« *une vie dure* », même pour ceux qui semblent les moins précaires, comme cette mère brésilienne chanteuse dans son pays (tout comme ici). Pour cette autre maman brésilienne (analphabète et femme de ménage au Brésil), la pauvreté et l'absence d'opportunités dans son enfance (elle n'a même pas été scolarisée) ont nourri ses rêves d'émigration : « *J'ai toujours rêvé de partir, quand j'étais petite, j'ai dit : un jour, je vais partir* ». La peur de ne jamais retrouver un travail au Brésil et les opportunités d'emploi en Belgique (elle travaille dans le régime des titres-services) ancrent fermement sa décision de rester en Belgique. Les parents algériens disent être partis pour offrir une « *meilleure vie* » à leurs enfants. Pour le père bolivien, d'abord arrivé seul en 2000, il s'agissait également de vivre dans un univers plus riche en opportunités matérielles et sociales : « *Avant j'avais un groupe de musique latino et j'avais déjà entendu parler de la Belgique. Alors en Bolivie la situation n'était pas bien, et quand je suis venue en Europe en 96, 97, j'ai vu que la vie ici était différente, qu'il y avait beaucoup plus d'opportunités pour les études, la santé et tout ça. Alors, c'est pour ça que je suis partie ici pour voir si... C'est-à-dire qu'on est partis pour chercher une meilleure vie* ». Dans certains cas, il s'agit même de fuir des persécutions politiques graves (c'est le cas de la mère d'origine kurde dont le compagnon a fui la Syrie pour raisons politiques tout comme c'est le cas de la famille serbe qui a fui la guerre avec la Bosnie et ses conséquences ou « *la vie n'était plus possible* ». Une maman de cinq enfants a fui le Congo suite au départ précipité de son mari poursuivi, pour raisons politiques, par le régime en place : « *On cherche le mari, on ne voit pas le mari ; on est venu me chercher pour m'arrêter à cause de mon mari, on croyait qu'il est là* ». « *Si je repars au Congo, je vais mourir* », dira-t-elle plus loin.

Pour la grande majorité de ceux que nous avons rencontrés, qu'ils soient issus de minorités discriminées ou pas, la décision d'émigrer renvoie essentiellement au désir d'échapper à cette vie difficile, tant sur le plan social, politique ou même matériel. Il s'agit d'aller « *tenter sa chance* » ailleurs, de « *trouver ailleurs des solutions* ».

Quant aux raisons ayant conduit ces personnes, seules, en couple ou en famille, à émigrer vers la Belgique, nous en avons relevé trois (non exclusives l'une de l'autre). Il faut d'abord citer l'existence de conditions d'accès et d'installation sur le territoire belge relativement « aisées » – aux dires de certains de nos interlocuteurs –, comparativement à d'autres pays européens. Ainsi, dans un certain nombre de cas, la Belgique n'était pas la destination visée initialement. Certains sont restés en Belgique après avoir tenté, sans succès, de passer en Angleterre. D'autres sont arrivés en Belgique après une ou plusieurs tentatives d'installation (et de régularisation) dans d'autres pays européens ; la famille rom bulgare a d'abord vécu quelque temps en Suède sans avoir pu y obtenir l'asile et a ensuite été expulsée vers la Bulgarie, avant de « monter dans un bus pour la Belgique ». La famille serbe s'installe d'abord en Italie, mais n'y trouve que du travail au noir : « là non plus, on n'est pas arrivés à régler notre situation, à trouver une solution ». Elle semble aussi être passée brièvement par l'Allemagne. Une des mamans brésiliennes rencontrées avait d'abord tenté sa chance en Espagne, avec son père, mais devra y renoncer faute d'avoir trouvé un travail suffisamment stable et rémunérateur (« il a travaillé là-bas, mais c'était très dur, ils l'ont pas payé... »). Elle et son père tentent alors de passer au Royaume-Uni avant de se faire refouler à la frontière : « Je me suis retrouvée sur la route, avec ma fille d'un an, toute seule, c'était très dur ». Dans ces différents récits, l'accès en Belgique est donc généralement décrit comme plutôt facile, d'un point de vue administratif ou financier. Comme l'explique cette maman brésilienne : « Venir en Belgique, c'est moins cher que partir à Londres, aux États-Unis, là-bas nous on a besoin de visa, on est obligé de prouver qu'on a beaucoup de choses, des maisons, appartements tout ça, alors pas possible. Alors, les gens viennent en Belgique c'est plus facile ». Une autre maman brésilienne évoque elle aussi une installation assez aisée en Belgique, notamment grâce à la présence du réseau brésilien (qui lui a permis d'accéder à un logement, à un travail au noir ?). Pour le couple kurde (originaire de Syrie pour l'une, de Turquie pour l'autre), c'est la volonté de vivre ensemble et de se marier dans des conditions politiques et administratives plus positives qui semble les avoir dirigés vers la Belgique (après avoir essayé divers refus en Grèce).

À cette dimension de « facilité d'accès » vient parfois s'ajouter une dimension de choix qu'on pourrait qualifier de plus « positif », basé sur la valorisation des conditions de vie et d'insertion sociale et professionnelle possibles (ou imaginées) en Belgique. Certains, mais assez rares comme ce papa bolivien avaient déjà eu l'occasion de passer par le pays et de prendre connaissance directement des conditions de vie, d'emploi, d'accès à l'éducation et à la santé, etc. D'autres espéraient régler rapidement leur situation en Belgique et y ont introduit une demande d'asile dès leur arrivée. C'est le cas de la famille serbe, par exemple, en demande d'asile depuis 2000 : « En sept jours, c'était fait, on a fait la demande d'asile et ils ont donné le CPAS (...) On pensait qu'on allait trouver des changements de situation, s'arranger avec les maisons, le CPAS, le travail... On a pensé qu'on aurait des papiers pour travailler, pour commencer une autre vie, on était tellement contents ». Deux autres interviewés – le père algérien et le père bolivien – expliquent n'avoir rencontré que peu de difficultés pour travailler « au noir » (l'un dans le secteur de la restauration, l'autre comme musicien) pendant plusieurs années. Les deux mamans brésiliennes travaillent également – l'une au noir, l'autre dans le cadre des « titres-services » et semblent n'avoir pas rencontré de difficultés à trouver du travail, notamment grâce aux « réseaux brésiliens » susmentionnés.

Enfin, notons le rôle des réseaux nationaux (ou communautaires) dans le choix de la Belgique. Souvent, c'est par le biais d'un membre de la famille ou d'une connaissance déjà

installée en Belgique que le départ s'organise. C'est le cas pour les deux mères brésiliennes rencontrées à Bruxelles venues « par des amis » ou « une copine » chez lesquels elles ont initialement été hébergées et/ou qui les ont aidées à trouver un travail. La maman kurde arrive via un réseau de « passeurs » mais est hébergée par « un ami de son compagnon ». Une maman rom (Roumanie) a vécu à Bruxelles chez des « membres de sa famille » tandis que la famille algérienne « débarque à Bruxelles » où elle avait de la famille, des cousins. Le couple de Bolivie opte pour Bruxelles et valorise son côté « cosmopolite » ainsi que la présence d'une communauté latino-américaine importante. Le papa bolivien : « *On a beaucoup de copains, ici ou à Bruxelles. Des copains latinos, des copains belges. Des Colombiens, des Péruviens, des Équatoriens, on a beaucoup d'amis. Bruxelles est une ville qui a pratiquement toutes les nationalités, on trouve des personnes de tout le monde. Alors, on fait des connaissances. Nous, c'est plus des latinos à cause de la langue, mais...* ». Enfin, quant à la maman originaire du Congo, si elle n'est pas venue en raison d'un regroupement familial, c'est toutefois la présence d'une forte communauté congolaise à Bruxelles et des liens « coloniaux » entre les deux pays qui l'ont décidée : « *Je ne connaissais que la Belgique ; la Belgique, je connaissais bien, comme ils ont colonisé le Congo, je connaissais mieux que les autres pays* ».

### 1.3. Des parcours d'exil et d'asile diversifiés et complexes

*Des dynamiques migratoires « à rebondissements ».* On a évoqué le fait que, pour au moins quatre des familles rencontrées (serbe, kurde, roms), le parcours migratoire a comporté plusieurs étapes ou « haltes » avant d'aboutir en Belgique. La maman rom bulgare a tenté sa chance en Suède, mais s'y voit refuser l'asile en 2003. Elle est ensuite expulsée vers la Bulgarie où elle restera trois semaines avant de remonter avec son mari et ses deux aînés dans un bus pour la Belgique. Une maman brésilienne et son père sont d'abord passés par l'Espagne. Le parcours de la famille serbe est particulièrement emblématique de ces dynamiques puisqu'il s'agit d'une migration à plusieurs temps : la famille quitte initialement la Serbie pour l'Italie au moment de la guerre avec la Bosnie et des bombardements américains : « *Quand c'était la guerre en Yougoslavie, on est parti, parce que la guerre contre la Bosnie était tellement...* ». Ne parvenant pas non plus à y « trouver une solution » (restent sans papier, travaillent au noir, « on s'arrangeait »), elle quitte en 2000 l'Italie pour Bruxelles (où la mère a une sœur) avec cinq enfants : deux grandes filles de 10 et 9 ans (nées en Serbie), des jumeaux de 6 ans et un bébé de 6 mois (tous trois nés en Italie). Ces témoignages corroborent l'impression donnée par les intervenants extérieurs de l'augmentation de dynamiques migratoires « multiples », de parcours morcelés, d'une importante mobilité, partiellement « subie » par ces familles. Ce morcellement des parcours d'exil est d'ailleurs exacerbé par les procédures d'expulsion liées à la fermeture de frontières. Ainsi, la famille rom de Roumanie a déjà été expulsée de Belgique en 2005, mais y est rapidement revenue et y a introduit une demande de régularisation ; le papa bolivien rencontré explique lui aussi avoir déjà été expulsé du pays, puis être revenu. Les familles « tentent leur chance » dans les pays qui les attirent le plus, mais sont parfois contraintes de réessayer ailleurs si, comme le dit cette maman serbe passée par l'Italie : « *On n'a pas pu régler les choses là non plus* ».

*Diversité et « labilité » des statuts de séjour.* En termes de statuts de séjour, nos interlocuteurs se trouvent actuellement dans des situations diverses (cf. fiche de présentation des familles). Si tous sont en situation de séjour « non définitif », c'est avec des statuts

diversifiés et à la suite de parcours multiples. Certains sont « *clandestins* » (ou l'ont été très longtemps, par exemple la famille bolivienne qui n'a introduit de demande de régularisation que récemment, lorsqu'ils ont pu faire venir leurs deux enfants) mais la plupart ont entamé des procédures d'asile et de régularisation. Dans certains cas, ces demandes ont déjà connu plusieurs revers et s'enlisent dans une situation présentée comme bloquée. C'est le cas de la maman congolaise, qui, en bout de procédure, se retrouve finalement hébergée en Centre et pense que sa situation est sans espoir, après un recours non abouti au Conseil d'État : « *On m'a donné une première réponse négative, puis interview, deuxième négatif, puis Conseil d'État, mais jusqu'à présent tout est négatif encore. À partir de ce moment, on m'a envoyée ici (NDLR : Centre d'Accueil en Wallonie), parce que tout est fini, procédure échouée, ça veut dire « tu n'es pas en ordre donc tu vas avec tes enfants au Centre d'accueil » on m'a dit. (...) On m'a dit « Madame, on est désolés, si tu restes ici c'est à cause de tes enfants, ils sont mineurs* ». L'issue semble également négative dans le cas des Roms de Roumanie rencontrés, vu le statut particulier du pays d'origine, et/ou de leur statut d'apatride. Dans d'autres cas, les choses semblent au contraire en bonne voie de régularisation. C'est le cas pour une maman brésilienne qui a obtenu un permis de séjour renouvelable tous les 6 mois (« *J'ai un permis, une carte de séjour de 6 mois ; donc tous les six mois, je vais à la commune pour prendre un nouveau cachet* »), après avoir collaboré avec la police pour dénoncer un « marchand de sommeil ». Elle a ainsi pu accéder au système des titres-services, travaille comme femme de ménage et a fini par pouvoir faire venir ses enfants. L'autre maman brésilienne rencontrée attend une régularisation quasiment assurée, après 5 ans de procédure. Enfin, la famille algérienne a repris espoir après avoir introduit une nouvelle demande, dans le cadre d'une circulaire de 2008.

Deux éléments nous semblent intéressants à faire ressortir au vu de ces différentes situations et de ces parcours. En effet, il est d'abord intéressant de noter que les parents rencontrés ont très souvent traversé différentes situations de séjour et changé plusieurs fois de « statut » au cours des différentes étapes de leur parcours d'exil et d'asile. Pour le dire autrement, ce sont souvent les mêmes familles qui, à un moment ou l'autre de leur parcours, passent par différents statuts, et sont désignés institutionnellement comme « *illégaux* », « *irréguliers* » ou « *en attente de procédure* », qui connaissent successivement des séjours « *en autonomie* » et d'autres périodes « *en centres* ». De nombreux cas semblent conforter cette hypothèse. Par exemple, les deux mamans brésiennes rencontrées sont toutes deux arrivées « *clandestinement* » via des réseaux de connaissance brésiliens et ont introduit une demande de régularisation après quelque temps (l'une après avoir perdu son logement et dénoncé le propriétaire abusif, l'autre après que son mari ait été expulsé et soit revenu en catimini). La famille rom d'origine roumaine a d'abord résidé de manière irrégulière sur le territoire, a été expulsée et est ensuite revenue, mais a été contrainte d'introduire une demande d'aide et de régularisation suite à la perte de son logement (expulsion par le propriétaire). Cette famille, actuellement en Centre, ne garde qu'un très mince espoir d'obtenir des papiers. De son côté, la famille rom bulgare est d'abord demandeuse d'asile en 2004 puis envoyée en Centre d'Accueil avec une « Carte Orange » qui lui permet alors de bénéficier d'une aide sociale via le CPAS. La demande sera refusée en 2007, ce qui entraîne la perte de la Carte Orange. Pendant un an, la famille se retrouve sans titre de séjour légal et perd l'ensemble de ses droits et allocations – elle vit alors dans l'irrégularité et ne parvient à payer son loyer que grâce à la compréhension du propriétaire qui « *nous fait confiance, on paiera quand on aura les papiers* ». Enfin, après une nouvelle circulaire en 2008, la famille lance un recours (en mobilisant l'article 9ter), obtient la Carte Orange (recevabilité), déménage, et semble

aujourd'hui en bonne voie de régularisation. La famille algérienne rencontrée demande l'asile dès son arrivée en 2001 et est dans un premier temps envoyée à Arlon avec une Carte Orange (droit à un travail, droit à des allocations familiales, à une aide sociale). Un avis négatif est rendu après une procédure longue de trois ans (pendant laquelle le mari a malgré tout pu travailler dans le secteur de la restauration, en partie au noir, ce qui lui a permis de continuer à mener une vie qu'il qualifie de « normale »). En 2008, avec le soutien d'une association, il introduit lui aussi un recours dans le cadre de la nouvelle circulaire et espère une régularisation (dont la légitimité semble renforcée par les problèmes de santé d'un dernier enfant né prématuré). La famille bolivienne a longtemps vécu en situation irrégulière (depuis 2000 pour le mari, 2004 pour son épouse) tout en travaillant au noir. La demande de régularisation a été introduite à l'arrivée (récente) des enfants. La famille serbe introduit pour sa part une demande d'asile dès son entrée sur le territoire, en 2000 (après une période en Italie), avec un bon espoir de régulariser sa situation, mais essuie un refus après une interminable procédure de 6 ans pour se retrouver « en errance » avant d'aboutir dans un Centre. Quant à la maman d'origine congolaise, elle est également passée par plusieurs situations : arrivée irrégulière (avec un faux passeport) en 2004, on l'oriente vers Fedasil et Caritas, et elle introduit une demande d'asile. Durant une longue procédure jalonnée de refus et de recours, elle passera par une ville wallonne (en logement autonome) puis sera finalement envoyée dans un centre comme « *personne en séjour irrégulier* » après avoir essuyé un refus du Conseil d'État.

Ensuite, notre matériau nous conduit à penser que le fait d'avoir des papiers, même provisoires (par exemple un permis de travail renouvelable tous les 3 ou 6 mois, ou une Carte Orange, annexe 36 attestant de la « recevabilité de la demande »), constitue malgré tout une barrière contre la grande vulnérabilité. Ainsi, dans plusieurs des parcours observés, lorsque les familles reçoivent un « avis négatif » à l'une ou l'autre étape des procédures de régularisation, le retrait de papiers « provisoires » obtenus préalablement semble précipiter les familles dans des périodes de vulnérabilité sociale et économique encore plus grande. On a vu par exemple que la famille bulgare, privée de Carte Orange, ne parvenait plus à payer son loyer ; de même, la famille algérienne est contrainte de déménager vers des logements plus précaires lorsqu'elle se trouve sans documents provisoires, même si le mari parvient à garder un emploi au noir en tant que cuisinier. La famille serbe, qui avait introduit une demande d'asile dès son arrivée en Belgique en 2000, obtient une réponse négative en 2006 et perd alors l'aide du CPAS qu'elle avait depuis son arrivée et qui lui avait permis de payer son logement et de bénéficier d'un minimum d'aide sociale. La famille quitte alors Bruxelles, déménage en province et semble davantage « en errance » : « *Quand on a coupé les prix (l'aide), on est resté un peu en difficultés, pendant deux ans, on va de gauche à droite, de ville à droite à gauche, comme ça pour rester (pour éviter l'expulsion), et jusqu'on est arrivés ici* ». La famille fera appel à l'aide sociale lorsqu'elle n'y « arrivera plus » (et se retrouve finalement en Centre). À l'inverse, l'obtention de ces papiers, même provisoires, semble chaque fois remettre en selle la famille en termes d'accès aux droits minimaux (logement digne, aide sociale, aide médicale...). C'est d'ailleurs souvent dans ces périodes de vulnérabilité forte (après la perte de tels documents provisoires – et des allocations sociales qui vont avec –) que les familles de notre échantillon ont fait appel aux services d'aide sociale et se retrouvent envoyées en centre d'accueil.

*Des itinéraires géographiques morcelés, « à rebondissements ».* Parallèlement, il faut noter que la grande majorité de nos interlocuteurs ont connu des itinéraires assez morcelés sur le plan géographique – à l’exception de nos deux mères brésiliennes ou de la famille serbe, implantées dès le départ à Bruxelles. Plusieurs raisons président à une telle mobilité souvent « forcée ». D’abord, le plus souvent, les familles arrivent dans les grandes villes ou tentent de s’y implanter. Ces villes sont en effet attractives, en raison des opportunités d’emploi qu’elles offrent par leur « ouverture multiculturelle » (cf. supra, le témoignage du couple bolivien), ou encore en raison de la présence de gens issus de la même communauté d’origine qui attire nos interlocuteurs dans les grands centres urbains. C’est le cas des mamans brésiliennes rencontrées, très implantées et soutenues par le « réseau brésilien » ; c’est aussi ce que pointe cette famille rom qui se sentait mieux dans l’école de Bruxelles, avec d’autres enfants roms, que dans une petite école rurale où elle se retrouve ensuite envoyée. C’est aussi vrai pour la famille serbe, qui valorise le temps de séjour passé à Bruxelles et dit y avoir peu souffert de racisme : « *Quand on était à M (commune Bruxelloise), il n’y a pas de racisme, il y a beaucoup d’étrangers* », « *On a beaucoup de connaissances, mais tous des gens des étrangers comme nous, des Balkans* ». Pour la famille bulgare (rom), c’est un parcours inverse qu’on observe. D’abord envoyée dans un Centre d’Accueil en « province » lors de la première demande d’asile : « *On a tout de suite fait la demande d’asile. (...) Là, ils ont fait le dispatching et ils nous ont donné l’adresse et les cartes de train pour partir à Y* » (province de Namur). La famille y séjournera pendant près d’un an, tant que la demande ne sera pas déclarée recevable. Au moment où la famille obtient la Carte Orange, l’accès à une aide sociale lui permet de quitter le centre, et c’est vers une grande ville wallonne qu’elle se dirigera alors spontanément.

Il arrive que ces familles soient obligées de quitter ces grands centres urbains, soit au moment où ils introduisent une demande d’asile (et sont orientés vers un Centre d’Accueil, ou vers un logement « ILA » en province, faute de places à Bruxelles (Arlon pour la famille algérienne, La Louvière pour une autre famille, province de Namur pour la famille bulgare, etc.), soit lorsque, après une période de séjour irrégulier, en autonomie, ils font appel aux services sociaux parce qu’ils ne s’en sortent plus matériellement, perdent leur logement, connaissent une séparation qui les fragilise... et sont là aussi souvent envoyés en Centre d’Accueil. Cette étape est rarement vécue de gaieté de cœur, mais est présentée comme l’ultime recours pour obtenir l’accès à un toit, à la santé, à une prise en charge de leurs enfants... C’est ce qui se passe pour cette mère rom originaire de Roumanie, expulsée d’un logement clandestin partagé avec plusieurs membres de la famille qui, faisant appel à un CPAS après s’être retrouvée à la rue sera envoyée dans un centre en Wallonie – faute de place au Petit-Château. On le voit à travers tous ces cas, cette mobilité est donc le plus souvent directement liée aux aléas du statut de séjour. Ainsi, pour la maman congolaise, les changements de résidence (Bruxelles, ville moyenne wallonne où elle a une maison sociale, puis Centre en région rurale) sont clairement liés aux différentes étapes de sa demande d’asile. De même, pour la famille algérienne arrivée d’abord à Bruxelles puis envoyée à Arlon dans le cadre d’une demande d’asile. Le cas de cette famille illustre bien la mobilité géographique au gré des fluctuations du statut de séjour : dès qu’elle a obtenu sa Carte Orange et partant, une aide sociale, elle quitte Arlon pour gagner Liège où elle déménagera trois fois au gré des aléas de ses moyens matériels (accès ou non à des allocations sociales, amélioration des revenus au noir ou, au contraire, perte de tels moyens). Pour la maman kurde, le parcours d’asile la conduit d’une grande ville vers un centre en région wallonne après s’être vu obligée de s’adresser aux services sociaux.



*Des ruptures familiales.* Pour plus de la moitié des familles rencontrées, la migration a impliqué des ruptures familiales, qu'il s'agisse de séparation de couples ou d'enfants laissés au pays dans l'attente de conditions nécessaires pour les accueillir. Ces ruptures sont évidemment chargées de souffrance. Si certains de nos interlocuteurs ont entraîné leurs enfants dans toutes les étapes du parcours migratoire (cf. famille rom roumaine, famille rom bulgare, famille serbe, famille algérienne) – ce qui n'est pas toujours simple non plus –, d'autres préfèrent (ou sont contraints) de laisser, dans un premier temps, leur progéniture au pays, en attendant de s'établir, de trouver un emploi, ou simplement d'accumuler la somme nécessaire à leur rapatriement en Belgique. Une des deux mamans brésiliennes, mère de trois enfants, déjà en situation précaire au Brésil, a dû laisser ses enfants au pays avec des membres de sa famille pendant trois années avant de pouvoir rassembler l'argent nécessaire à leur venue et de parvenir à régler sa situation pour pouvoir faire des passeports à ses enfants. Au moment de l'entretien, cela ne faisait que quelques mois que les enfants avaient enfin pu rejoindre leur maman à Bruxelles. La maman congolaise fuit le Congo avec deux de ses enfants, mais laisse derrière elle son aîné (semble-t-il pour des raisons familiales et culturelles, celui-ci étant pris en charge par la famille de son mari) et n'a plus de nouvelles de celui-ci depuis des mois. La famille en provenance de Bolivie arrive en Belgique dans des temporalités différenciées : le père migre d'abord et travaille au noir depuis 2000. Il ne pourra faire venir son épouse qu'en 2004 tandis que leurs enfants restent en Bolivie chez la famille élargie. Les enfants, âgés actuellement de 15 et 5 ans, sont en Belgique depuis un an seulement.

Plusieurs entretiens font également état de ruptures de couple, de séparations, et parfois de recompositions familiales. Le couple bolivien a dû vivre séparé pendant 4 ans. La maman kurde a été plusieurs fois séparée de son compagnon (lorsque celui-ci s'exile en Grèce puis au moment où elle migre seule vers Bruxelles avec sa famille de 4 enfants et enceinte de 8 mois ; ils passent quelques années ensemble en Belgique, mais l'homme la quitte en 2008 pour repartir en Grèce et elle semble sans nouvelles de lui depuis lors). La maman congolaise a connu plusieurs ruptures, d'abord suite à la fuite de son mari du Congo sous Kabila et dont on sait qu'il s'est installé au Canada et y est père de 3 autres enfants ; elle arrive enceinte en Belgique, mais l'entretien laisse entendre que l'enfant n'est pas de son premier mari. Elle accouche d'un cinquième enfant en 2008 à Bruxelles et ne nous dit rien du père. Elle exprime en tout cas clairement son non-désir de se remettre en ménage : *« Je suis venue, je suis toujours toute seule. Parce que je vois, les autres maris ils profitent toujours des gens. Tu vois, ils profitent. Puis j'ai dit je ne veux pas vivre encore avec le mari »*. Quant à une des mamans brésiliennes, arrivée avec sa petite fille de 6 ans, elle est séparée du père de celle-ci et s'est remariée avec un autre brésilien rencontré à Bruxelles.

Enfin, ajoutons que dans plusieurs des configurations familiales rencontrées, on observe une autre forme de rupture « intrafamiliale », entre enfants, cette fois : il n'est pas rare d'avoir des familles où les enfants connaissent des parcours migratoires très contrastés, par exemple lorsque deux aînés naissent au pays, puis d'autres enfants naissent en Belgique, que ces aînés connaissent une scolarisation dans le pays d'origine, alors que les plus petits ne connaissent l'école qu'en Belgique. Ces situations entraînent des parcours de socialisation, d'apprentissage de la langue et d'intégration qui peuvent être très différents, et se répercutent d'ailleurs dans les rapports parents-enfants ou sur les parcours scolaires. Pour la famille serbe, les deux aînés sont nés en Serbie, les autres en Italie. Pour la maman congolaise

âgée de 35 ans et mère de cinq enfants (dont l'aîné est resté au pays), elle arrive en Belgique avec deux enfants, accouche bientôt d'un troisième, puis donnera encore naissance à deux autres enfants durant son parcours d'errance en Belgique. Cette situation est bien entendu difficile à gérer à tous points de vue, et on verra que la scolarité des enfants n'est pas évidente.

#### 1.4. Le rôle significatif des réseaux familiaux et ethniques/communautaires

Dans la plupart des parcours migratoires observés, le rôle des réseaux familiaux et communautaires a été important, d'une part pour déterminer la migration vers la Belgique (cf. supra) mais aussi dans l'aide à l'intégration sociale et économique ou encore dans l'accompagnement des démarches de régularisation. Ainsi, la famille rom en provenance de Roumanie arrive d'abord à Bruxelles et séjournera longtemps dans un appartement avec d'autres membres de sa famille. La famille bulgare est fortement entourée de tout un réseau familial (frères du mari, oncles, tantes, cousins...) qui sont « *tous en ordre de séjour* » et les ont mis en contact avec un avocat, avec une ASBL d'appui aux sans-papiers, etc. La famille algérienne vient directement vers Bruxelles en 2001, car y a un frère. La famille serbe arrive à Bruxelles en 2000, car elle y a une sœur. Dans la nouvelle école de ses enfants (liée au Centre d'Accueil où elle séjourne), la maman africaine est heureuse de rencontrer d'autres mamans congolaises ou venant d'autres pays africains : cela lui ouvre d'autres possibilités de vie sociale, d'autres perspectives de formation et même de régularisation : « *Mes enfants me demandent : maman, regarde, mon amie congolaise là elles sont pareilles, et elle a des papiers, pourquoi nous pas ? Je dis : mon enfant nous on attend, on attend. On a été à l'Office avec vous, j'ai fait asile, bientôt on va nous répondre* ».

C'est via une amie brésilienne qu'une des deux mamans brésiennes s'est installée à Bruxelles, a trouvé un travail (dans un institut de beauté tenu par cette brésilienne). Elle dit aussi avoir beaucoup bénéficié du soutien d'une église brésilienne qui aide les ressortissants de cette communauté à trouver un travail, un logement, à avancer dans les procédures de régularisation, etc. « *Tout le monde se connaît et se rencontre à l'église. Avant c'était les cafés, maintenant avec mes enfants j'aime pas y aller, maintenant c'est dans l'église, on se rencontre à l'église brésilienne. Il y a un prêtre brésilien, quand quelqu'un a besoin d'aide, il demande là-bas, et on l'aide* ». L'autre mère brésilienne est arrivée via le réseau brésilien également : « *J'ai des amis ici, qui habitent ici depuis longtemps, et ma copine elle est venue au Brésil en vacances, alors j'ai demandé si je peux venir, si je peux rester chez elle pour un certain temps* ». Finalement, cette copine aura des soucis avec la police et s'avérera moins solidaire que prévu une fois arrivée en Belgique. Mais notre interviewée sera secondée par d'autres connaissances, brésiennes aussi : « *C'est d'autres gens que j'ai fait connaissance qui m'ont aidée à acheter à manger, des brésiliens (...) mais que j'ai connus ici* ».

Si les réseaux dont nos interlocuteurs nous ont parlé sont plutôt de l'ordre de l'amitié et de l'interconnaissance, certains cas semblent davantage s'apparenter à des réseaux de « migration clandestine des passeurs ». Ainsi, cette maman brésilienne une fois « lâchée » par sa copine brésilienne, s'est adressée à un « *Monsieur dont elle avait entendu parler, au Brésil* » dont elle a trouvé les coordonnées à l'église brésilienne et qui « *loue des chambres pour les gens qui viennent* ». Seule la maman kurde (originaire de Syrie) évoque explicitement un réseau

clandestin : « *Je suis venue, comment ça s'appelle, des personnes qui font sortir les personnes, il y a quelqu'un qui a donné de l'argent, comment ça s'appelle quand tu donnes de l'argent à quelqu'un pour qu'il t'amène ici ?* ».

A *contrario*, les familles qui se retrouvent à un moment donné coupées de leurs réseaux communautaires (notamment lorsqu'elles sont envoyées en centre en province) semblent le déplorer et elles expérimentent un isolement social plus pénible (cf. par exemple le témoignage de la famille rom bulgare, qui se sent coupée de ses pairs lorsqu'elle est envoyée en Wallonie dans un centre d'accueil. Ils prennent d'ailleurs le train chaque week-end pour aller passer du temps avec les membres de leur famille). Cette expérience s'avère souvent néfaste pour le « bien-être psychosocial » des parents comme des enfants, nous y reviendrons.

### **1.5. Le rôle de l'associatif ou des réseaux informels**

Lorsque les familles connaissent des périodes de précarité ou lors des différents moments cruciaux du parcours d'asile, on observe que plusieurs d'entre elles ont bénéficié du soutien d'associations d'aide aux sans-papiers. Ainsi, la famille bulgare s'est fait aider par une des ASBL que nous avons rencontrées dans notre enquête pour réintroduire une nouvelle demande qui avait été refusée une première fois. Elle semble satisfaite de cette aide « *eux ils connaissent mieux les règles, ils savent si on est dans les conditions de la nouvelle loi* ». Six mois avant notre entretien, le papa algérien a introduit une dernière demande de régularisation avec l'aide de la même association en mobilisant les racines durables en Belgique, la scolarité des enfants (qui semble bien se dérouler), et un problème médical (naissance prématurée de leur 4e enfant nécessitant un suivi pour les 7 ans à venir).

Par ailleurs, les réseaux de connaissances belges viennent parfois également suppléer aux difficultés liées à la situation de séjour précaire, comme pour ce père algérien qui a toujours pu compter sur un travail, grâce au soutien d'un patron (belge) : « *J'ai continué sans carte orange. J'ai continué à vivre. J'ai travaillé toujours avec un patron, qui me connaissait, il m'a dit il n'y a pas de problème, tu peux continuer à travailler. Et j'ai continué à travailler. C'est ça l'avantage. Parce qu'il ne trouve pas quelqu'un comme moi. Il me paie normal, comme les autres...* ». Citons ici encore le cas de ce propriétaire d'appartement dans une grande ville wallonne qui a permis à la famille serbe de rester « *jusqu'à ce que leurs papiers soient réglés* », alors qu'ils avaient de grandes difficultés à assumer le loyer.

## **2. Conditions de vie actuelles**

### **2.1. Travail et ressources financières, accès au logement, à la santé**

Comme nous l'avons évoqué plus haut, notre échantillon de familles se caractérise plutôt par des situations socioéconomiques relativement difficiles. Toutefois, il convient de faire la distinction entre les familles résidant en Centre d'Accueil et celles qui ont pu préserver un logement familial (soit en irrégularité, soit avec une aide sociale octroyée en même temps qu'un statut temporaire). De plus, plusieurs situations semblent renforcer la vulnérabilité

socioéconomique de ces familles : les séparations et ruptures familiales, la perte de papiers de séjour (même provisoires), la perte d'un emploi (même au noir).

*L'expérience de la résidence en Centre d'Accueil.* Ce n'est pas le lieu d'approfondir ici l'expérience de vie des résidents des Centres d'Accueil organisés par la Croix-Rouge ou par Fedasil. Il nous semble toutefois important de signaler que ceux de nos interlocuteurs logés dans un centre d'accueil pour « demandeurs d'asile » ou « personnes en séjour irrégulier » évoquent, pour la plupart, des conditions de vie relativement difficiles à supporter. Plusieurs parents ont expérimenté une nette perte d'autonomie, de liberté de mouvement, ou encore un plus grand isolement par rapport aux réseaux communautaires. Seuls un ou deux témoignages semblent plus enthousiastes par rapport à la vie dans un centre : il s'agit notamment d'une famille qui avait vécu un parcours politique et social très dur et qui a vécu le passage en Centre comme une sorte de « havre de paix » où les enfants ont pu trouver un toit, une sérénité, des perspectives d'éducation, etc. Mais, globalement, les témoignages récoltés ici vont plutôt dans un autre sens. Ainsi, la famille rom bulgare déplore d'avoir été envoyée dans un centre en province, se sent très isolée et coupée d'un réseau communautaire : « *On est tous seuls ici* » ; « *les enfants n'ont pas d'amis de la même origine, c'est très dur ils sont les seuls roms à l'école* ». D'ailleurs, tous les week-ends, cette famille prend le train pour la ville où elle séjournait auparavant (Bruxelles) : « *On peut sortir du centre, mais on n'a pas de connaissances dans les environs ici, donc, on ne sort pas. On va à Bruxelles le week-end, on part le vendredi après l'école et on rentre le dimanche soir, parce que toute la famille est à Bruxelles* ». S'ils sont autorisés à sortir du Centre, les démarches avec la société extérieure sont limitées, car ils doivent passer par les assistants sociaux du Centre ou par des interprètes pas toujours disponibles. Sans compter la limitation des moyens matériels dont ils disposent pour bouger vu le maigre « argent de poche » qu'ils reçoivent pour assurer leurs besoins de base. Une maman nous avoue avoir même eu parfois la « *tentation de voler dans les magasins* » pour acheter des vêtements pour elle-même ou pour ses enfants. Il se dégage de son entretien un sentiment d'humiliation, lié à l'impossibilité d'acheter des vêtements dignes à ses enfants, de s'acheter « *des sous-vêtements à elle, pas seconde main* ».

La vie en Centre est souvent associée à des difficultés pour les enfants, comme la perte de la liberté de mouvement et de relations sociales. Selon une maman rom : « *Ma fille, elle se sent comme en prison. C'est un centre ici, pas une maison ! On est comme en prison, on n'est pas libres ! (...). À Bruxelles, quand l'enfant sort et veut jouer avec quelqu'un, je suis libre. Mais ici non, ici, ils sont seuls à l'école, et seuls ici au centre, ça ne va pas, ça !* ». Beaucoup évoquent des enfants qui souffrent de « rester enfermés », de ne pas avoir d'espace de jeu, d'endroit calme, etc. Pour cette mère congolaise, l'arrivée en Centre d'Accueil (à la suite de refus répétés de sa demande d'asile) avec ses quatre enfants (dont un petit dernier-né au centre, âgé de moins d'un an) est plutôt difficile sur le plan de la relation éducative mère-enfants. Alors que, lorsqu'elle vivait dans « *ma petite maison sociale* » à C. (ville moyenne wallonne), elle avait un sentiment de maîtrise de leur éducation, allait les chercher à l'école, suivait tant bien que mal leurs devoirs, etc., l'arrivée au Centre semble s'accompagner pour elle d'une perte de son autorité parentale : ses enfants – surtout ses deux fils aînés âgés de 12 et 14 ans – deviennent « *têtus* », nous dit-elle, « *ils ne m'écoutent plus, ils me crèvent la tête parce qu'ils ne m'obéissent plus (...)* Je perds le contrôle ». Non seulement ils semblent lui en vouloir de l'impasse de la situation de séjour dans laquelle la famille se trouve comme de l'obligation de vivre dans un Centre d'Accueil, mais en plus, ils subissent « *la mauvaise influence des autres enfants du centre.*

*Ici, ils voient de plus grands qui fument, qui boivent, qui peuvent fumer des drogues, c'est pas bon pour les enfants ici. Moi je dis qu'ici l'éducation gâte les enfants ici »*

Enfin, les séjours en centre sont évidemment associés à une interdiction de travailler et à une dépendance totale vis-à-vis de l'aide sociale publique.

Un élément, apparemment de détail, mérite peut-être d'être signalé. Nous avons relevé dans nos entretiens des plaintes récurrentes portant sur la nourriture proposée dans le centre : les habitudes alimentaires belges semblent peu appréciées par les familles, privées de la possibilité de cuisiner. Les petits déjeuners (pain blanc, choco...) sont décrits comme peu nourrissants, peu sains pour les enfants, tout comme les « tartines du midi » : « *c'est monotone, ça ne varie pas* » ; certains préfèrent même sauter certains repas. Une maman se plaint que sa fille ne mange « rien jusqu'au soir ». Cet élément apparemment anodin symbolise sans doute la perte d'autonomie de la famille : perdre la possibilité d'offrir à ses enfants une nourriture qu'on estime bonne pour eux, c'est perdre un peu de son autorité, de sa culture, mais aussi de sa liberté.

***Situation de séjour instable, logement précaire et vulnérabilité sociale.*** En ce qui concerne les parents rencontrés qui ne résident pas dans un Centre, mais disposent d'un logement privé (louent un appartement, une petite maison sociale...), les conditions de vie sont très différentes. D'abord, le simple fait d'« avoir son logement » semble être une source de fierté. Une des mamans brésiliennes dit qu'au Brésil, jamais elle n'aurait eu « sa maison », et ceci constitue presque en soi un mobile pour rester. Dès qu'ils en ont la possibilité, nos interlocuteurs quittent le Centre pour vivre de façon autonome, avec leur famille, même si c'est extrêmement difficile d'un point de vue financier. La maman congolaise préférerait nettement vivre dans « sa maison » (dans la ville wallonne où elle a pu résider avec ses enfants pendant une grande partie de la procédure d'asile, grâce à l'aide du CPAS) que d'être envoyée en centre. La plupart de nos interlocuteurs résidant hors centre travaillent, souvent de manière précaire, parfois au noir, parfois dans le cadre des titres-services. Pour ceux que nous avons interrogés et qui se trouvent dans ces situations, plusieurs éléments constituent des facteurs de vulnérabilité :

- De grosses difficultés matérielles semblent surtout survenir lorsqu'il y a perte d'emploi. Avoir un emploi (soit au noir, soit dans le cadre de formules telles que les « titres-services » par exemple) permet d'accéder à un logement autonome, d'acheter des vêtements, d'offrir des activités aux enfants, etc. Travailler donne surtout un sentiment de dignité aux individus. C'est ce dont témoigne la famille algérienne, dont le père a toujours pu travailler, en tant que cuisinier, dans le secteur de la restauration: « *Même sans la carte orange, j'ai continué à vivre (...). C'est l'avantage pour moi, j'ai toujours travaillé, tu vois. J'ai pas senti quelque chose. Il manque uniquement les papiers. (Les enfants) ils vont à l'école comme les autres. Ils s'habillent bien, ils partent à la piscine... Il y a pas de problème* ». Les deux mamans brésiliennes travaillent (l'une au noir, l'autre via les titres-services) et cela leur permet d'assurer le minimum pour leurs enfants, de résider en appartement, l'une avec ses parents et ses enfants (dans un logement sans doute trop exigu pour plusieurs, l'autre avec son mari et sa fille). Le système des titres-services permet d'ailleurs l'accès à la protection sociale, ce qui est fortement valorisé par cette interlocutrice. Pour ces différents témoins, perdre son travail est une hantise (dont ceux qui sont dans les réseaux communautaires semblent en partie protégés). Pour ceux qui vivent des périodes

instables (parfois il y a du travail, parfois il n'y en a pas, nous dit le papa bolivien), c'est extrêmement difficile.

- La perte de papiers provisoires et des allocations sociales associées est également un facteur de vulnérabilité. Comme le raconte la famille serbe en demande d'asile : « *On a fait demande d'asile et ils ont donné le CPAS. Avec CPAS, tu trouves maison, ils te payent des maisons, et l'électricité et tout ça, ils te donnent pour manger et pour t'habiller* ». Mais la situation s'est dégradée lorsque cette aide sociale s'arrête, au moment où la demande est rejetée : « *Une fois ils ont arrêté tout, et après on a difficulté, en plus pas de papiers, pas rien, et les enfants à l'école qui sont pas contents* ».
- Les séparations et ruptures familiales semblent d'autant plus difficiles à vivre pour ces personnes vivant « hors Centre », en autonomie. On l'a dit, un certain nombre de nos interviewées sont des mères célibataires ou séparées et ont connu des situations de couple ou familiales mouvementées (quittées par un ou plusieurs maris, seules avec plusieurs enfants, etc.). Ces situations semblent renforcer leur vulnérabilité économique ; c'est d'ailleurs plusieurs fois après de telles ruptures que certaines de nos interlocutrices ont dû faire appel à l'aide sociale publique. Comme cette maman kurde, qui n'a plus pu rester dans sa maison en région wallonne (ville) lorsque le père de ses enfants l'a abandonnée pour repartir en Grèce sans donner de nouvelles. L'appel à l'aide d'un Centre d'Accueil sera alors la seule possibilité de survie.

**L'accès à la santé.** Nous disposons de peu d'éléments sur ces questions, mais il ressort de nos entretiens que l'accès aux soins de santé est relativement assuré pour les familles disposant au moins d'un titre de séjour provisoire (demande d'asile, aide du CPAS dans le cadre d'une Carte Orange, etc.). Cependant, certains statuts n'autorisent qu'un accès à une aide médicale urgente et, dans ce cas, plusieurs témoignages font état de limitations aux soins dont ils ont parfois pâti. Une maman rom, plus longtemps dans l'irrégularité, semble trouver très injuste de ne pouvoir bénéficier de l'aide sociale et médicale dont disposent des demandeurs d'asile plus « chanceux » qu'elle (son dossier n'étant pas déclaré recevable en raison de sa nationalité roumaine, elle est exclue de ces droits).

## **2.2. Conditions sociales d'intégration et maîtrise de la langue**

La présentation des différents parcours d'asile et des parcours géographiques des familles a mis en évidence des conditions sociales d'intégration diversifiées. Si l'on reprend la distinction entre les personnes résidant en Centre d'Accueil et les autres, on a vu que la vie sociale semblait plus sereine hors des centres, à la fois en raison de l'autonomie plus grande laissée à la famille dans l'organisation de la vie quotidienne, du sentiment de « dignité » lié au logement propre, et des liens communautaires plus importants – soit, souvent, avec les gens issus de la même communauté, soit avec des voisins belges, les soutenant la plupart du temps. Les relations sociales avec les Belges semblent par contre plus difficiles dans les régions rurales, en particulier dans les écoles : plusieurs familles évoquent l'augmentation du racisme, de brimades, etc.

En ce qui concerne la maîtrise du français, elle varie fortement en fonction des étapes des parcours d'asile et d'insertion, mais aussi, semble-t-il, en fonction du bagage scolaire des parents dans le pays d'origine. Plusieurs de nos interlocutrices ont été peu ou pas du tout

scolarisées, et ce sont celles qui parlent le français le plus basique ou dont les entretiens ont dû être traduits (Rom bulgare, Rom roumaine, Brésilienne avec trois enfants, kurde). D'autres, pourtant en Belgique depuis moins de temps, ont acquis assez rapidement un français correct. C'est le cas de la seconde mère brésilienne, chanteuse, ou encore des parents algériens ou boliviens. La proximité des langues d'origine avec le français doit cependant être évoquée ici.

### **3. La scolarisation des enfants sans titre de séjour légal : obstacles et adjuvants dans le parcours scolaire**

#### **3.1. Les parcours scolaires dans les pays de provenance**

Cette question ne concerne que la moitié de nos interlocuteurs. Dans les autres cas, les enfants n'ont pas été scolarisés avant d'arriver en Belgique (soit parce qu'ils étaient trop petits, soit parce que les parents n'en avaient pas les moyens, soit encore pour des raisons politiques). La maman congolaise illustre bien ce dernier cas : ses deux aînés étaient en âge scolaire au Congo (ils avaient 8 et 6 ans) mais ils n'ont pas été scolarisés en raison de problèmes liés à la situation du pays et au départ précipité de leur père, pour raisons politiques : *« Moi j'ai eu des difficultés pour les scolariser. Ils n'étaient même pas allés à l'école et tout ça » ; « Mes fils ils pourraient commencer l'école, mais j'ai été en difficulté, l'argent, et puis mon mari était pas sur place et à cause de cela ils n'ont pas commencé l'école ».*

Dans les cas où les enfants ont connu un parcours scolaire dans le pays d'origine, le regard des parents sur ces systèmes éducatifs est globalement critique. Dans la famille rom originaire de Roumanie, seul le plus âgé qui a actuellement 14 ans a été scolarisé en Roumanie, jusqu'en 5e primaire. Les autres enfants étaient alors âgés de moins de 6 ans et n'ont pas fréquenté la maternelle qui n'est pas obligatoire en Roumanie. La scolarité de cet aîné a été marquée par les difficultés liées à son identité rom (difficultés en raison d'une mauvaise maîtrise du roumain avant d'être scolarisé, problèmes d'exclusion et de stigmatisation, etc.). Pour l'autre famille rom, là encore, seule l'aînée des quatre enfants a fréquenté l'école en Bulgarie (la première primaire). À nouveau, la description qui est faite du système éducatif du pays d'origine et des opportunités offertes pour les enfants de cette minorité est très négative : *« Là-bas, on ne fait pas attention si les enfants se présentent à l'école ou pas, s'ils suivent ou pas, surtout pour les Roms (...). Ce n'est pas comme ici, qu'ils vont faire la pression, à tous les enfants la même chose, si on voit quelqu'un plus faible, on va essayer de l'aider. En Bulgarie pas, on va le laisser de côté ».*

Les deux enfants d'une maman brésilienne (âgés de 12 et 7 ans) ont été séparés d'elle durant plusieurs années et, dans ce cadre, ont fréquenté normalement l'école au Brésil. Il en va de même pour les enfants du couple bolivien, dont l'aîné (15 ans) a suivi l'école en Bolivie alors que ses parents étaient déjà en Belgique. Dans ces deux cas, les parents parlent d'une qualité plutôt faible de l'éducation dans leurs pays, et du peu d'opportunités offertes pour leurs enfants ; ils disent d'ailleurs être venus en Belgique pour « une meilleure éducation » pour leurs enfants.

Les parcours scolaires d'une partie des enfants (dans les familles au « parcours migratoire à rebondissements », cf. *supra*) sont inévitablement marqués par ce morcellement. C'est le cas pour une famille rom ayant séjourné en Italie, ou pour les aînés de la famille serbe. Si nos entretiens ne nous apprennent pas grand-chose de leur scolarité, on peut en tout cas acter ces parcours « morcelés », et l'obligation de s'acclimater à une autre langue, à un autre contexte.

### **3.2. Les premiers contacts avec le système éducatif : droit à l'enseignement et inscription scolaire**

*Le droit à l'enseignement : conscience et limitations.* Pour la majorité des familles en séjour précaire que nous avons rencontrées, le « droit à l'enseignement des enfants » est une chose connue et l'inscription scolaire semble n'avoir pas posé problème, même en l'absence de titre de séjour légal. Ainsi, pour la famille algérienne ayant connu des périodes de séjour irrégulier, la maman déclare n'avoir rencontré aucune difficulté pour trouver une école pour ses enfants : « *Pour inscrire, normal, uniquement avec la carte SIS ça marche. Pour l'école, les enfants, ça a toujours été facile* ». Cette famille bolivienne, longtemps « clandestine », ne signale pas de difficultés pour l'inscription. Ce couple insiste d'ailleurs sur le « droit à l'éducation » en vigueur en Belgique : « *C'est un droit que tous, tous les enfants étudient, n'importe où... Je ne sais pas si vous savez, qu'il y a, ici, c'est une loi de faire étudier les enfants. Sinon, c'est puni par la loi* ». Cette insistance sur le droit à l'éducation se retrouve aussi dans le discours de la mère congolaise : « *la loi de Belgique m'aide ; j'ai le droit d'éduquer mes enfants* ». Elle a pu assez facilement scolariser ses deux aînés lorsqu'elle vivait dans sa maison, avec l'aide du CPAS, dans une grande ville wallonne. Le choix de l'école et l'inscription ont été effectués par un assistant social en charge de son dossier. Pour les familles brésiliennes arrivées à Bruxelles, le réseau brésilien les a rapidement orientées vers les écoles susceptibles d'accueillir des « sans-papiers ». En fait, parmi les familles rencontrées, une seule famille – rom, en l'occurrence – signale avoir rencontré de réelles difficultés à trouver une école. Les enfants ont même connu une période de déscolarisation, en 2007, à l'arrivée de la famille. Décortiquer ce cas est assez révélateur des obstacles possibles à ce niveau. La mère, isolée et complètement perdue au départ, s'adresse « un peu partout » et essuie plusieurs refus d'inscription. Il est clair que la lourdeur administrative (« paperasse » nécessaire pour inscrire les enfants « sans-papiers » dans les écoles) a certainement joué en sa défaveur. Ainsi, la famille ne disposait pas d'une adresse propre, exigée par les écoles. Celles-ci demandent aussi le dossier scolaire des enfants, incluant des traces de la scolarisation antérieure en Belgique ou en Roumanie, quasi impossible à reconstituer : « *Ils nous demandaient beaucoup de papiers, de documents de Roumanie, qu'on n'avait pas. On est partis de Roumanie sans documents, sans rien !* ». Mais ces refus répétés veulent probablement dire que cette maman ne s'est pas adressée aux « bonnes » écoles. Enfin, on lui réclame également des frais scolaires qu'elle ne peut assumer. Cette méconnaissance globale du système éducatif, l'absence de codes pour savoir « où s'adresser », ou encore la méconnaissance de leurs droits (elle semble ignorer que ses enfants ont le droit d'être scolarisés ou même qu'ils doivent l'être, elle ignore aussi les lois sur la gratuité scolaire), constituent pour ce type de famille un important obstacle dans l'accès à l'éducation. Enfin, on peut penser que cette méconnaissance est imputable à l'isolement de cette famille, arrivée de façon irrégulière et apparemment peu inscrite dans des réseaux (à la différence des mamans brésiliennes par exemple, qui ont bénéficié de l'aide de connaissances brésiliennes pour trouver une école).



Dans les cas de familles ayant introduit une demande d'asile à leur arrivée, la recherche d'une école a systématiquement été prise en charge par des travailleurs sociaux, soit dans le cadre de l'accompagnement proposé par les Centres d'Accueil, soit par les CPAS (dans les cas où les familles ont bénéficié d'une Carte Orange et de la possibilité de vivre de façon autonome durant la procédure). Ce qui signifie que, la plupart du temps, la question de trouver une école et de s'y inscrire est rapidement réglée. La famille serbe nous explique que c'est le CPAS qui les a informés du droit à l'enseignement dès leur arrivée : « *Le CPAS a aidé à trouver, ils ont dit que c'est gratuit tout ça, on peut avoir garantie de la part du CPAS et ils ont inscrit les enfants* ». De même, c'est l'assistant social du CPAS qui a aidé la maman congolaise (lorsqu'elle vivait en ILA dans une ville moyenne de Wallonie) à visiter plusieurs écoles et à s'inscrire. Si l'accès à une école a donc été garanti, elle ne semble pas très satisfaite de l'école que l'assistant social « *a choisi pour elle* » et qui accueille « *les enfants que les autres écoles rejettent* ». La question de la restriction du choix des écoles semble donc se poser. Les familles ainsi prises en charge prennent l'école que les services sociaux leur proposent – et celle-ci n'occupe pas toujours une position enviable sur le quasi-marché scolaire. Ceci serait à confirmer à plus large échelle, mais va dans le sens de ce que nos études de cas ont mis au jour.

***Le rôle des réseaux communautaires dans l'accès au droit à l'enseignement.*** Le cas des deux mères brésiliennes rencontrées mérite lui aussi d'être détaillé, en raison du rôle important joué par le réseau communautaire dans l'accès à l'éducation – à commencer par l'information sur le droit à l'éducation. Comme le dit l'une d'elles : « *Tout le monde m'avait dit (que ma fille allait avoir droit à l'école, en Belgique). Parce que j'avais des amis brésiliens qui avaient des enfants à l'école. Il y a beaucoup de Brésiliens, ici, on a toutes les informations, hein* ». Elles ont facilement pu inscrire leurs enfants, en grande partie grâce aux conseils et à l'aide concrète de leurs connaissances brésiliennes. Dans le cas de la première, ce sont des amis brésiliens déjà sur place qui lui ont recommandé l'école (qui s'avère être l'école cible de notre enquête à Bruxelles, à savoir une école ouverte à ce public) et l'ont accompagnée, pour la traduction, dans les démarches d'inscription. L'autre maman avait aussi entendu « *parler de cette école* » comme d'une école susceptible d'accueillir les enfants, même sans titre de séjour légal. Et en effet, le directeur s'est avéré « *très gentil et il a dit tout de suite que oui* ». Une semaine après leur arrivée, ses filles étaient inscrites. Dans le cas de la maman brésilienne la moins favorisée (analphabète), ce réseau a même été utile pour l'aider à dépasser cet obstacle dans les contacts avec l'école (au moment de l'inscription, une amie remplit les formulaires pour elle ; plus tard, une autre lit les avis dans le journal de classe, etc.). Au moins dans le cas brésilien donc, les réseaux ethniques semblent fonctionner comme des relais dans l'accès aux droits : ils informent les nouveaux arrivants sur les démarches à entreprendre pour obtenir telle aide, renseignent les écoles susceptibles d'inscrire les enfants rapidement, accompagnent les parents au moment de l'inscription pour jouer les traducteurs, etc. Notons à ce propos qu'une sorte de processus de « restriction du champ des possibles » (effet de niche) en termes de quasi-marché scolaire semble s'opérer, toujours à travers le poids du réseau. Ces deux mères expliquent ainsi que des amies brésiliennes leur ont recommandé d'éviter certaines écoles du quartier, qualifiées de « ghetto » ou de « violentes », notamment parce qu'« *il y a trop de Marocains, ils frappent, ils sont violents* ». Mais d'autre part, ces amies ont également déconseillé d'essayer d'inscrire leurs enfants dans de « *bonnes, très bonnes écoles* » à Bruxelles, parce qu'on y réclame des frais scolaires plus importants, ou parce que tout simplement d'autres amies y ont essuyé des refus : « *Là, il fallait payer plus, je crois. (...) Il y a des écoles qui*

*n'acceptent pas les enfants pas de papier. Ma copine m'a dit 'il faut juste la carte d'identité'. Bon, si y a pas de carte d'identité, y a pas d'école ? Oui, elle a dit, là-bas, c'est comme ça ».*

### **3.3. Analyse des parcours scolaires des enfants sans titre de séjour légal en Belgique : description, obstacles, adjuvants**

*Des parcours multiples.* Pour une partie des parents rencontrés, la scolarité des enfants est vécue comme un élément positif du séjour, parfois même comme un point d'appui à celui-ci. C'est le cas pour la famille algérienne, dont les enfants ont été inscrits depuis le début dans la même école, décrite comme sympathique, proche de leur domicile, et ce, indépendamment des phases d'incertitude ayant pesé sur leur séjour. La proximité, la facilité, l'accueil inconditionnel des enfants (il a suffi de la carte SIS), l'accès assuré à une série de services et d'activités « *comme tous les autres enfants* » rendent l'école très positive aux yeux de ces parents. « *Pour l'école, il n'y a pas de problème, je ne vois pas de différence* ». Les deux mamans brésiliennes sont très satisfaites de l'école de leurs enfants, n'ont pas changé d'école et s'y sont senties accueillies par un personnel compétent. La maman congolaise garde une bonne impression de la scolarité de ses enfants dans la grande ville wallonne où elle était, avant d'arriver au Centre. Elle y a rencontré des enseignants gentils, concernés et compétents : « *Les Madames, elles sont très gentilles, avec mes enfants aussi. Une Madame m'a dit, parce que quand on est venus, mes enfants ils ne savent pas bien parler, sont pas foutus parler français, mais la Madame là ils ont fait efforts, ils sont quand même avec enfants éduqués, la Madame elle a dit « tes enfants, on va aider ». Ils sont gentils* ». Selon elle, ses enfants ont appris le français relativement vite, « *se sont habitués rapidement* ». Pour la famille bulgare rom, la première partie du séjour (en centre) s'est traduite par une prise en charge scolaire de sa fille aînée dans une école « partenaire », à classe passerelle. Elle en garde un excellent souvenir et a l'impression que sa fille y a « *bien appris la langue* » et recevait de « *bonnes notes* ». Son fils (10 ans), scolarisé d'emblée dans une école non spécifique, est « *devenu sérieux* » et a d'excellents résultats (elle parle de 98%), dont elle est très fière, espérant qu'il sera « *médecin ou peut-être interprète* ». Remarquons que, dans la plupart de ces cas « positifs », les enfants suivent l'ensemble de leur scolarité primaire dans le même établissement où ils rencontrent d'emblée écoute et suivi adapté.

Dans d'autres familles, la scolarisation des enfants semble plus problématique ou difficile – du moins parfois pour certains des enfants : pour ces familles « en migration », il n'est pas rare que les parcours scolaires des différents enfants soient très contrastés, en raison de leur âge d'arrivée, de leur sexe, de leur scolarisation ou non dans le pays d'origine, etc. Dans la famille rom roumaine, l'aîné (qui a fait une première année en Roumanie et parle roumain, rom et français) s'en sort « *bien ; pas très bien, mais pourtant, ça va bien à l'école, de tous les points de vue* ». Par contre, les deux filles plus jeunes ont des difficultés à s'exprimer en français ; l'une est dite plus « *timide, introvertie, renfermée en classe* ; c'est surtout sa capacité de mémorisation qui semble la sauver, du moins c'est ce que disent les enseignantes. Elle a du doubler sa 3<sup>e</sup> primaire, ce que la mère vit très mal, comme un déclassement honteux et une perte de temps. Le cadet, encore en maternelle, a « *peur d'aller à l'école* » en raison des brimades et moqueries des autres enfants. Dans cette famille, chaque enfant a donc un parcours scolaire spécifique. Les enfants de la maman d'origine congolaise ont eux aussi des parcours différenciés. Pour les fils aînés, davantage marqués par la migration, arrivés en Belgique à un certain âge déjà, l'expérience scolaire s'est plus ou moins bien déroulée lorsque

la famille résidait dans une maison individuelle : ils ont bénéficié d'une école communale plutôt qualifiée de « relégation », mais y ont appris le français, y ont appris des choses. C'est à l'arrivée en Centre qu'ils feront l'objet d'une réorientation (vers le spécialisé, comprend-on dans l'entretien), et seront même mis en internat pour des raisons comportementales. Selon la maman kurde enfin, les résultats de son fils de 8 ans semblent avoir fluctué : d'abord bons dans une première école, ils dégringolent au moment où il change d'école et une réorientation vers le spécialisé est même évoquée. Quant au cadet, il semble plus souffrir de l'abandon du père (reparti en Grèce), ce qui a conduit les institutrices à l'adresser au CPMS, puis à un psychologue.

**Obstacles rencontrés.** S'il est difficile de dégager les facteurs décisifs dans ces parcours multiples, de comprendre ces différences intrafamiliales « fines », quelques éléments récurrents semblent pouvoir être dégagés :

- Les problèmes de discrimination raciale et de tensions sociales entre élèves sont évoqués, en particulier par les deux familles rom de notre échantillon, comme des obstacles à la scolarité. Deux des enfants de la famille roumaine craignent l'école, voire refusent d'y aller « *par peur* », « *parce qu'ils ont des problèmes avec les autres enfants. On le frappe, toujours on l'insulte, des problèmes de ce genre. (...) à Bruxelles, où ils étaient plusieurs de la même origine, il avait des amis ; ici il n'a personne, pas un ami, il y a tout le temps des petites disputes, alors il n'ose pas* ». D'autres enfants semblent souffrir de l'isolement social lié au faible nombre d'enfants de la même nationalité qu'eux.
- La non-maîtrise (ou faible maîtrise) de la langue scolaire par les enfants, à leur arrivée ou pendant les premiers temps de leur scolarisation en Belgique, constitue évidemment un des obstacles récurrents évoqués par les parents. Ce sont souvent les difficultés pour « *parler, pour écrire* » qui sont invoquées. Cela dit, plusieurs parents soulignent la rapidité avec laquelle leurs enfants apprennent la langue d'accueil : « *ils ont vite appris* », dit la maman congolaise, qui bénéficie même des cours et corrections de ses enfants. Dans plusieurs cas, les enfants maîtrisent rapidement mieux le français que leurs parents et sont amenés à les corriger, à les aider, à traduire des choses pour eux.
- Les difficultés liées au faible capital culturel des parents (suivi scolaire par les parents, décisions d'orientation scolaire). La question du suivi des devoirs se pose souvent pour ces familles « primo-arrivantes », surtout lorsque les parents sont analphabètes ou pas/peu scolarisés, et qu'ils ne maîtrisent que très peu la langue scolaire. C'est le cas de la maman congolaise, par exemple, qui, si elle a été familiarisée avec le français au Congo, semble ne le maîtriser que superficiellement et n'a pas un rapport « scolaire » au langage. Pour pallier cette difficulté, elle fera d'ailleurs appel aux services de suivi des devoirs. La maman brésilienne analphabète éprouve elle aussi des difficultés à suivre les devoirs de ses enfants, et recourt à l'aide d'amis ou à celle de son nouveau compagnon, résidant depuis plus longtemps sur le territoire. Les mamans roms, à nouveau, semblent particulièrement concernées par ces questions (*cf. supra* leur parcours scolaire très réduit et l'illettrisme d'une d'elles). Leurs propos mettent en évidence une difficulté de suivi des devoirs (« *Je peux aider un tout petit peu avec les calculs simples, mais c'est tout* ») et la nécessité de faire appel aux services spécialisés (écoles de devoirs, aide offerte dans les Centres). Il est frappant de constater qu'une des deux rechigne à y faire appel, par fierté (pour éviter la déconsidération et le déclassement en tant que parent peut-on penser), semble-t-il, préférant assurer elle-même un minimum que de faire appel à ces services. Quant au mari de l'une d'elles, il est décrit comme « *détruit* » psychologiquement par l'exil et l'attente dans le Centre ; il est devenu très agressif et désinvesti de l'éducation de

ses enfants. Notons encore que ces mamans analphabètes ou très peu scolarisées semblent souvent éloignées des critères qui président aux décisions de l'institution scolaire. Ainsi, la maman roumaine critique vivement la décision de redoublement qu'a subie sa fille en arrivant au centre d'accueil, et visiblement elle n'en saisit pas les ressorts pédagogiques : elle conteste la décision au nom de critères tels que la « taille » de sa fille et sa maturité : « *elle a cours avec des petits, elle se sent mal avec ça, c'est pas vrai qu'elle est grande, c'est pas gai de rester avec des petits* ». Elle aurait préféré que sa fille soit maintenue avec son groupe d'âge : « *de toute façon, qu'est-ce qu'il lui faut savoir ? Pas tant de choses : elle va pas être médecin ou avocate. C'est parler et écrire français, elle a tout simplement besoin (de) passer les années, alors on aurait pu la laisser en 5e !* ». Dans le cas de l'autre maman rom, le problème quelque peu différent : elle aurait souhaité que sa fille, après la classe passerelle, rejoigne non pas son groupe d'âge – la 6e – mais soit placée un ou deux ans avant pour continuer à se mettre à niveau en français. L'équipe éducative en a décidé autrement, au vu du bulletin de la petite, et la maman s'est sentie très peu écoutée : « *L'équipe a pas voulu. De toute façon, je parlais pas bien français, j'ai rien pu dire* ». Dans les deux cas, on peut parler d'une dépossession de la responsabilité parentale dans ces parcours et ces décisions d'orientation – d'autant plus marquée lorsque les parents sont dépourvus de capital culturel.

- Les parcours scolaires morcelés, caractérisés par des changements de pays de scolarisation, mais aussi des changements d'école en Belgique, sont souvent sources de difficultés, de déclassement scolaire, de mauvaise orientation. Les enfants sont en effet amenés à suivre les parents dans leurs déménagements et les changements d'école viennent parfois interrompre un processus d'accrochage scolaire qui avait bien démarré. C'est le cas des enfants de la famille roumaine (rom), qui se sont trouvés en difficulté lors du passage d'une école communale en ville vers l'école rurale associée au centre d'accueil. L'aîné n'a pas redoublé, mais a mal vécu cette rupture sur le plan relationnel (perte des amis de la même origine, isolement de la part des autres élèves). Une de ses sœurs a été amenée à redoubler au moment de ce changement. De même, les fils aînés de la maman d'origine congolaise ont mal supporté le passage en Centre d'Accueil (perte de repères, perte de liberté de mouvement...). Leur scolarité qui, jusque-là, semblait avoir pris bonne tournure (« *ils avaient appris le français rapidement* » ; « *ils se sont habitués rapidement* » ; « *les Madames étaient très gentilles* »), périclité, car les enfants lui reprochent l'arrivée au centre et ne respectent plus son autorité. L'aîné sera rapidement orienté vers un enseignement spécialisé en secondaire. Ses deux fils sont mis en internat, ce qu'elle accepte, car elle « *perd le contrôle* ». Dans l'autre famille rom (bulgare), le passage de l'école partenaire du centre – classe passerelle – vers une école urbaine a entraîné des problèmes scolaires pour l'une des filles, après ce que la mère qualifie de mauvais choix d'orientation : placée directement dans sa classe d'âge, au lieu d'être « *placée un an ou deux plus bas, pour arriver doucement* », pour continuer l'apprentissage du français, a finalement dû redoubler deux fois sa 6e (ce qui a été vécu comme plus humiliant, non seulement en raison du redoublement en soi, mais également en termes relationnels : « *Elle a dû faire le travail des petits pendant qu'elle était avec les grands de 6e* »). Enfin, pour cette maman kurde, le changement d'école (elle a quitté une école libre, qualifiée de trop exigeante, pour une école communale) a également entraîné des difficultés d'adaptation pour son fils : « *Quand les points ils descendent, moi j'ai été voir Madame et je dis « pourquoi, pourquoi le changement comme ça ? Ils ont dit que c'est normal, c'est parce qu'il a changé d'école, mais il est très gentil, intelligent, il travaille... »* ». L'enfant n'a pas redoublé, mais au moment

de l'entretien, les instituteurs envisagent de l'envoyer voir le psychologue pour le changer encore d'école (on pense, entre les lignes, à une orientation vers l'enseignement spécialisé). Ces difficultés liées au morcellement des parcours et aux changements d'école et d'orientation avaient déjà été soulignées par les intervenants extérieurs rencontrés, et semblent se confirmer. Ces changements semblent en effet souvent s'accompagner de redoublements ou de réorientation. Il est intéressant de contraster ces parcours morcelés, plutôt « subis », avec un autre cas de figure, observé chez une mère brésilienne, dont les deux filles, récemment arrivées en Belgique, connaissent un début de scolarité agréable et positif. Si cette mère se dit très satisfaite de son école (qui, pour rappel, est l'école cible de notre enquête à Bruxelles) et s'y est sentie très bien accueillie par un directeur « ouvert » et « gentil », elle n'en poursuit pas moins d'autres projets pour ses filles. Une fois le français acquis, elle compte les inscrire dans « *cette école qui n'accepte pas les enfants sans-papiers* ». « *Après, je vais changer, je crois que là-bas c'est mieux (petit rire)*. Une amie, mariée à un Portugais, elle m'a dit que le niveau c'est mieux et aussi qu'il n'y a pas beaucoup d'enfants étrangers ». Cet extrait témoigne d'une stratégie de mobilité scolaire de la part de certaines familles qui parviennent à mieux décoder le système scolaire et à y tracer leur chemin.

- L'orientation vers le secondaire : si peu de familles sont concernées directement par cette question dans notre échantillon (car la plupart des enfants sont encore en primaire), il faut noter que l'entrée dans le secondaire s'accompagne ici de réorientations vers le spécialisé (pour l'aîné de la maman congolaise) ou, en tout cas, par un passage par le « premier degré différencié », qui conduit vers les formations qualifiantes. Ceci n'est pas toujours nécessairement mal vécu (un enfant a d'ailleurs un projet de formation en « travaux de bureau » ou « informatique »).

**Regard des parents sur les ressources et dispositifs scolaires spécifiques.** Les parents du public cible sont-ils plutôt favorables à une prise en charge de leurs enfants dans des dispositifs spécialisés (type « classe passerelle ») ou souhaitent-ils davantage leur intégration directe dans l'enseignement « pour tous » ? À ce sujet, nous ne disposons pas de réponses systématiques, en raison d'abord de la taille limitée de notre enquête, mais aussi parce que bon nombre de parents ne sont pas toujours très au courant de ces dispositifs. Certains ne semblent pas comprendre avec précision ce que signifie pour leurs enfants d'être en classe passerelle, ne savent pas si leurs enfants y ont été ou pas, répondent évasivement à ces questions, ou ne semblent pas au courant de l'existence de tels dispositifs (lorsqu'ils n'y ont pas été orientés). Pour nos deux mamans brésiennes, le fait que leurs enfants soient en classe passerelle semble peu significatif ; elles évoquent davantage la gentillesse ou la compétence des institutrices, mais pas le principe d'un apprentissage séparé de la langue. Pour elle, ce qui importe, c'est que les filles soient scolarisées dans une bonne école, si possible mixte culturellement et socialement (cf. le projet d'aller dans une meilleure école évoqué par l'une d'elles). Pour la maman congolaise, le manque d'information sur ce type de dispositif et, plus généralement sur le fonctionnement des écoles, est frappant. C'est un assistant social du CPAS qui a choisi l'école pour elle : « *Mon assistant social, il m'a pas dit qu'il y avait des écoles spéciales ou pas. Il m'a juste inscrit les enfants à telle école. Moi j'ai pas connu l'école spéciale. Il m'a dit, toi et moi on va aller à l'école communale*. Toutefois, pour les parents dont les enfants sont ou ont été scolarisés en classe passerelle, les avis que nous avons récoltés sont globalement positifs, et favorables à ce temps dédié à l'apprentissage de la langue. La maman bulgare, dont la fille a été en classe passerelle dans l'école rattachée au

centre d'accueil où elle a d'abord vécu, le verdict est positif : « *Je pense que c'est normal d'apprendre d'abord la langue avant d'aller dans les classes pour tout le monde, non ?* ». Sa fille y a « *bien appris la langue* » et a obtenu de bonnes notes. Elle aurait même souhaité qu'elle y reste plus longtemps, pour pouvoir mieux se préparer à rejoindre l'enseignement commun sans risque. D'autres familles n'ont pas été orientées vers des écoles avec classe passerelle. Dans certaines villes où elles ont pu trouver un logement (durant la procédure d'attente), les services sociaux les ont dirigées vers des écoles sans dispositif spécialisé (sans doute faute de places dans ces dispositifs). Dans ces cas, les enfants ont alors bénéficié de soutien scolaire spécifique (heures de remédiation et soutien à la langue d'accueil), comme pour la maman roumaine, ce dont elle semble contente. Quant aux enfants de la famille kurde, scolarisés dans une ville wallonne moyenne, ils sont inscrits dans une école proche de chez elle, sans classes passerelles. Mais cela ne semble pas lui avoir manqué, car elle évoque un soutien scolaire actif de la part d'institutrices disponibles pour faire de la remédiation après 16 h : « *La Madame, elle le regarde, elle donnait tous les jours des choses à l'école, des devoirs. Elle travaille encore après l'école (elle le prenait un peu plus après) pour travailler avec. Pour l'aider, pour comprendre plus. Pour la langue, pour mathématiques, pour français, pour tout. Cette maman semble avoir conscience de ses limites en termes de suivi des devoirs et se déclare donc très satisfaite de ce type de soutien spécifique.*

Ces interlocuteurs s'avèrent donc apparemment plutôt désireux de dispositifs spécialisés, qu'il s'agisse de classes passerelles ou d'heures de remédiations et de soutien à la langue scolaire. Toutefois, ce point de vue ne fait pas l'unanimité. Quelques autres parents, en particulier ceux pour qui le français n'est pas un problème (famille algérienne, famille bolivienne, et en partie les mamans brésiliennes) ou encore ceux dont les enfants sont nés en Belgique et maîtrisent bien le français, trouvent davantage légitime que leurs enfants soient d'emblée intégrés dans le système scolaire commun. Comme le dit ce papa algérien, quel serait l'intérêt d'une classe passerelle ou d'un suivi spécialisé, puisque ses enfants « *sont nés ici, parlent le français* ».

***Les relations sociales entre enfants au cours de la scolarité.*** Un élément semble parfois peser sur les parcours scolaires observés. Il s'agit des relations sociales entre pairs, au sein des écoles ou des classes. Ces relations peuvent parfois avoir un poids considérable dans l'intégration scolaire ou au contraire dans la démotivation des enfants. Plusieurs mamans évoquent des situations tendues entre enfants, des attitudes racistes ou discriminantes envers leurs enfants (en tant qu'enfants « du Centre », enfants « sans papier » ou tout simplement en tant « qu'étrangers »). La mère kurde explique : « *quand mon fils a changé d'école, tous les jours il est venu 'maman, ils m'ont frappé, les autres enfants à l'école', toutes des choses comme ça ; c'était difficile pour moi* ». La maman roumaine parle aussi d'insultes et de violences à l'égard de ses enfants dans l'école rattachée au Centre d'Accueil. Sa fille cadette a même un jour été bousculée et plaquée au sol, et en est ressortie avec le visage blessé, sous les yeux des autres enfants qui n'ont rien fait pour l'aider et se sont même moqués d'elle. Deux de ses enfants, le plus petit (en maternelle) et cette fille cadette, rejettent d'ailleurs massivement l'école pour ces raisons. La traductrice : « *A. ne voit que des choses négatives. C'était mieux à Bruxelles. Les enfants se sentaient mieux. Ici, ils sont toujours insultés, on leur dit 'poubelle', 'grosse pute', des insultes comme ça. On ne les laisse jamais tranquilles. Ils se sentent seuls* ». Les enfants de la famille serbe, scolarisés en milieu rural, semblent eux aussi souffrir de relations tendues et préféreraient leur école bruxelloise, où ils avaient « *plus d'amis, des Belges et aussi des étrangers,*

*des Balkans comme nous. Ici, il y a beaucoup de racistes (...). On leur dit « réfugié, retourne dans ton pays ».*

Ces tensions entre élèves nous ont plus souvent été rapportées lorsque les enfants sont scolarisés dans des écoles rurales, moins habituées à un public immigré, et où les enfants se retrouvent le plus souvent les seuls de leur communauté d'origine. Les écoles qualifiées de « multiculturelles » sont valorisées par les parents. Ainsi, les deux mamans brésiliennes valorisent le fait que les enfants côtoient des enfants de nationalités diverses (par contraste avec les écoles « *ghetto marocaines* » du quartier, qu'elles évitent. Les parents boliviens insistent eux aussi sur ce cosmopolitisme dans les écoles bruxelloises, positif pour leurs enfants. Par ailleurs, être scolarisés avec des enfants venant de la même origine qu'eux constitue souvent une aide pour les « nouveaux-arrivants » : les autres enfants peuvent les guider, les aider dans leur scolarité – comme l'expliquent les deux mamans brésiliennes par exemple. Parfois, la présence d'autres enfants issus du même pays d'origine fonctionne comme un levier d'intégration et fournit des repères, voire même un espoir pour la régularisation. C'est ce qu'évoque le témoignage de cette maman congolaise, dont les enfants ne parlaient que le lingala lorsqu'ils sont entrés en primaire, et semblent avoir beaucoup appris des autres enfants congolais (ou provenant d'autres pays d'Afrique) rencontrés dans l'école associée au Centre d'Accueil où ils résident actuellement. Ces autres enfants les auraient incités à ne parler que le français entre eux, pour apprendre, les auraient corrigés lorsqu'ils faisaient des fautes : « *Alors s'ils parlent Lingala, les filles congolaises là elles disent 'non, en français, tu parles comme ça, comme ça'. À cause de ça, ils se sont habitués rapide* ». Ceci aurait d'autant plus joué que ces enfants seraient de familles ayant déjà obtenu un statut de séjour, ce qui semblait motiver les enfants d'Yvonne à suivre leurs traces : « *Tu vois, il a vu à l'école les autres enfants, d'autres familles, qui sont déjà belges. Et qui parlaient bien le français. Alors l'autre il le corrige...* ».

Pour les parents qui parlent le français (comme la famille algérienne) dont les enfants sont dans des écoles sans classe passerelle, ce qui est plutôt valorisé, c'est le fait d'être scolarisés avec des enfants « comme les autres », peu importe la nationalité : « *Tant qu'ils sont là, il faut qu'ils partent à l'école. Comme les autres. Faut pas sentir la différence. Comme un Belge, comme un Indien, c'est tous la même chose. C'est tous des enfants. Faut pas sentir quelque chose de différent* ».

***Les adjuvants à la scolarité : le personnel éducatif et le soutien informel (réseaux, amis).***  
Deux éléments semblent opérer comme des soutiens aux difficultés scolaires éventuellement rencontrées par les enfants. D'une part, l'appui des enseignants et du personnel spécialisé est souvent valorisé et apprécié. D'autre part - notamment lorsque les parents sont moins satisfaits de ce soutien institutionnel, ont des difficultés à y faire appel (pour des raisons de langue, d'image de soi...) -, le rôle de réseaux de proches (membres de la famille, amis...) s'avère souvent déterminant. Ainsi, un certain nombre de parents se disent plutôt satisfaits du soutien scolaire offert par les enseignants ou par le personnel spécialisé (aide aux devoirs...). De nombreux témoignages évoquent un directeur « *gentil et ouvert* », des institutrices « *gentilles* », « *compétentes* », proposant de l'aide après 16h, particulièrement attentives aux difficultés de tel élève, etc. Ceci est surtout le cas pour les familles dont les enfants connaissent un parcours sans encombre (familles brésiliennes, famille algérienne, famille bolivienne). Cependant, d'autres témoignages sont plus nuancés, et soulignent notamment les difficultés de communiquer avec les professeurs, pour des raisons de langue :

telle maman (roumaine) dit ne rien comprendre au bulletin, et n'avoir « aucune relation avec l'école ». De toute façon, « même si je veux y aller, je sais pas me débrouiller parce que je sais pas parler, je comprends pas, surtout si c'est du vocabulaire d'école ». Les seuls contacts qu'elle a avec l'école ont eu lieu lorsqu'on l'a contactée pour un problème d'absentéisme de son fils par exemple. Elle semble très peu au fait des règles du jeu scolaire (ignore le règlement de l'école, ou l'horaire de son fils, par exemple). Telle autre maman dit qu'à l'école « aucun instituteur peut comprendre ce que je dis, personne à qui parler ». L'accès à des services d'interprètes est offert par les centres, mais reste limité et assez lourd à organiser concrètement (aucun des parents rencontrés n'y a fait appel spontanément). De plus, si les parents ont bien connaissance de l'existence d'un personnel spécialisé qualifié pour aider à la scolarité de leurs enfants (dans les Centres par exemple), tous les parents n'y recourent pas volontiers. Pour certaines mamans, conscientes de leurs lacunes, c'est une véritable opportunité et elles sont heureuses de pouvoir compter sur ce renforcement particulier. C'est le cas pour la maman congolaise, qui a mis ses enfants à l'école des devoirs sur le conseil d'une assistante sociale du Centre : « Madame elle m'a donné conseil : comme tu n'as pas quelqu'un à la maison, il faut que tu mettes tes enfants à l'école des devoirs, tu laisses tes enfants à 15h. Tu les laisses à l'école des devoirs jusqu'à 16h puis tu viens les prendre. Donc à cause de ça je les ai mis à l'école des devoirs et je viens récupérer après, à 16h. Comme ça mes enfants ils vont apprendre vite ». Mais d'autres semblent ne pas oser y faire appel : pour une de ses filles en difficulté, par exemple, cette maman rom n'a pas voulu s'adresser au personnel du Centre car, apparemment, elle semble penser que ce serait inutile et aurait même un effet négatif sur l'image de soi de son enfant : « Elle ne veut pas y aller, c'est trop difficile. Les exercices qu'on lui demande sont trop difficiles pour enfants de cet âge. Elle dit que ça sert à rien d'aller demander de l'aide à l'école de devoirs, car elle ne sait rien. Elle a peur de tous les exercices qu'elle voit. Elle pleure. Ça sert à rien, jusqu'à quand la petite elle ouvre son cerveau pour qu'elle puisse comprendre, elle comprend pas ». Pour d'autres familles, ce sont plutôt les proches (le nouveau mari d'une mère brésilienne, des amis de la même communauté...) qui viennent aider aux devoirs.

#### 3.4. L'impact spécifique du statut de séjour sur la scolarisation

##### ***Un effet négatif du statut de séjour irrégulier sur la scolarité ? Des points de vue contrastés.***

Dans une partie des familles rencontrées, les parents soutiennent que l'absence de statut de séjour légal n'influence pas négativement le parcours scolaire de leurs enfants. Pour ces parents, les enfants ne sont pas vraiment conscients de cette question et ne réalisent pas ses implications pour leur parcours. C'est ce que dit cette maman bulgare, en parlant de sa fille : « Elle ne comprenait pas ce que ça veut dire d'avoir le permis de séjour ou pas quand elle était petite ». Une mère brésilienne explique qu'à son avis, le fait de ne pas avoir ses papiers « ne fait aucune différence par rapport à l'école, rien du tout ». Sa fille est enchantée de l'école, « elle adore (...) tout le monde apprend bien, il n'y a aucune différence ». Le fait qu'elle ne soit pas en règle de séjour n'empêche pas sa fille de participer aux activités scolaires : « Elle a même été à la ferme avec les autres enfants, tout est normal, il y a aucune activité qu'elle peut pas faire parce qu'elle a pas de papiers. Elle sait tout faire ». Cette impression de traitement égalitaire s'étend même, selon elle, à l'ensemble des écoles : « Tout le monde va partout. On a même un ami qui étudie dans une école où il est le seul brésilien, et c'est le même traitement ». Dans la même ligne, ce papa algérien affirme que le fait de ne pas bénéficier d'un statut de séjour légal n'a jamais constitué un problème pour les enfants – « ils ne s'en rendent même pas compte » (notamment parce que le



père a pu conserver un emploi et donc, une dignité...). Selon lui, ses enfants n'ont même jamais dû mentionner leur statut de séjour à l'école, personne ne le leur a demandé : « *Les profs ne font pas moins bien leur travail avec des enfants sans papiers. Ils ont leur conscience, ils sont les mêmes avec tous les enfants (...) Il n'y a pas de problème à l'école* ».

Certains parents ont un avis plus mitigé : ils évoquent un accueil scolaire favorable, mais pointent quelques restrictions liées à l'absence de papiers en termes d'activités parascolaires notamment, ou concernant la scolarisation après 18 ans. Comme le dit cette maman bolivienne, « *pour aller à l'école, il n'y a pas de problème* » (l'inscription a été rapide et facile, dès l'arrivée, même sans papiers). « *Mais je crois que le problème des personnes sans papier, c'est que les enfants, il y a certaines restrictions, par exemple pour voyager, ou pour faire des stages. Tous les enfants ne peuvent pas faire ça, parce qu'ils n'ont pas les papiers. Et puis, faire les études supérieures ! Ça, on peut pas faire parce qu'il n'a pas de papiers* ». Ces restrictions en termes d'activités parascolaires ou de poursuite du parcours sont ressenties ici comme une atteinte aux droits universels : « *Selon moi, tous les enfants devraient avoir le droit pour faire tout, dans l'école parce que bon c'est, c'est ... comme le droit que tous les enfants étudient n'importe où...* ».

Enfin, certains parents tiennent un discours plus radicalement négatif quant aux effets du statut de séjour sur la scolarité de leurs enfants. Selon eux, l'absence de papiers et l'incertitude de l'avenir constituent un poids très lourd pour leurs enfants. Dans l'attente d'une régularisation parfois très hypothétique et après parfois des années d'attente, le rapport à la scolarité n'est pas toujours évident pour les enfants. On a vu que les enfants de la maman congolaise avaient été très découragés en arrivant au centre, tout particulièrement après avoir appris le verdict négatif du conseil d'État : « *On a attendu, attendu ce jour-là. Quand on nous a dit que tout est fini, tout tout, en tout ça moi et mes enfants on était très déprimés. Mes enfants vraiment là on n'a pas dormi, on est très très déprimés. On a évoqué les grosses difficultés scolaires vécues à ce moment-là par ses deux fils aînés. Même pour ce fils aîné d'une famille roumaine, qui travaille plutôt « bien » à l'école, les questions du sens de son investissement scolaire et de l'avenir le taraudent : « Tout ça, c'est théorique (le fait d'avoir un boulot pour aider sa famille un jour), parce que pratiquement après l'école, tu n'as pas de chance, parce que tu n'as pas de papiers, tu n'as pas de chance de travailler non plus ! »*. De plus, les aléas du statut de séjour peuvent parfois se traduire par des périodes de déscolarisation. Nous manquons de base empirique pour généraliser cette affirmation, mais c'est ce que nous amène à penser le cas de cette famille serbe où les enfants, présentés comme de bons élèves, ont été fortement affectés par la précarisation liée au refus du séjour, après 6 ans d'attente : « *Quand on a coupé les prix (NDLR fin de l'aide sociale), on est resté un peu en difficulté pendant deux ans, on va de gauche à droit, de ville à droite à gauche, comme ça pour rester, jusqu'on est arrivés ici. Et les enfants, ils ont perdu l'école à cause de ces problèmes, on n'est pas, où on dormait, c'est pas reconnu socialement, et pendant deux ans ils ont perdu* ». « *Q : Pendant deux ans, ils n'ont pas été à l'école ? – Oui, c'est ça* ». Cet extrait semble montrer qu'après un refus, les familles peuvent connaître des périodes d'errance, durant lesquelles elles n'ont pas de documents à jour et pas de domicile personnel, situation qui rend extrêmement difficile l'accès aux écoles.

**L'impact des changements de langue et de système scolaire sur les résultats.** En plus des effets négatifs du statut de séjour, les enfants « en migration » ont eu souvent à subir plusieurs changements d'école. Nous avons évoqué leurs parcours à rebondissements, parfois dans plusieurs pays, mais aussi les changements d'école souvent consécutifs aux

différentes étapes de leur parcours d'asile. Ceci constitue une difficulté réelle pour une partie des enfants. Cependant, certains enfants paraissent faire face à ces situations mieux que d'autres. D'après notre matériau, les enfants qui ont été scolarisés dans le pays d'origine (et dans leur langue maternelle si possible) sembleraient mieux s'en tirer, notamment en termes d'acquisition de la langue scolaire (français). C'est par exemple le cas du fils aîné de la famille rom roumaine, qui a eu un an d'école en Roumanie et qui s'en tire mieux que ses deux sœurs, pourtant scolarisées directement en Belgique. Pour d'autres familles (telle la famille algérienne), cette question ne fait pas sens, puisque tous les enfants sont nés en Belgique : « *Ils sont nés ici, ils parlent tous français bien sûr. Bon en famille on parle arabe. Mais eux, ils parlent français. Normal !* ». Leur parcours scolaire se passe bien, est « *normal* », selon le terme de ce papa. Pour l'une des mamans brésiliennes, qui souhaite vivre en Belgique, c'est la maîtrise du français scolaire qui a la priorité, notamment pour qu'elles puissent accéder à une « *meilleure école* ».

Notons que, parmi ces familles au parcours d'insertion plutôt réussi, tous n'ont pas de telles attentes d'assimilation à la langue et à la culture locale. Pour cette autre maman brésilienne souhaitant retourner prochainement vivre au Brésil, l'enjeu est plutôt d'apprendre plusieurs langues à ses enfants, de les doter ainsi de compétences utiles ailleurs : « *Ils apprennent vite le français, hein ! Mais il faut aussi qu'ils apprennent bien le portugais, pour qu'ils puissent rentrer au Brésil après ! Alors, je leur apprend aussi à lire en portugais (...) pour qu'ils comprennent que les sons des lettres changent un peu* »

#### **4. L'expérience des enfants**

L'expérience scolaire des enfants doit se comprendre en articulation avec l'expérience sociale globale, en particulier l'expérience de la migration, elle-même marquée par le statut de séjour irrégulier ou l'absence de perspectives claires de régularisation.

##### **4.1. L'expérience migratoire**

Le vécu de la migration semble très variable, notamment en fonction de l'âge au moment de la migration, de l'existence ou non de périodes de déscolarisation, ou encore de l'existence de périodes de séparation familiale. Nous avons déjà évoqué cette problématique récurrente des séparations de longue durée entre parents et enfants. Notre échantillon comporte plusieurs cas semblables, où soit des mères, soit des couples, ne pouvant pas assurer le voyage pour tous et n'osant pas assumer le risque familialement, migrent seuls, laissant les enfants aux bons soins de leur famille. Ces situations semblent difficiles à vivre pour les parents comme pour les enfants, et les retrouvailles, qui ont parfois lieu après plusieurs années, sont émouvantes, comme l'évoque cette maman brésilienne en parlant de l'arrivée de ses filles à l'aéroport : « *C'était très beau, émouvant. C'était comme si explosait mon corps ! J'étais si contente ! (...) Elles aussi étaient contentes pour habiter avec moi, je crois qu'elles auraient fait tout pour venir* ». Cela dit, ces recompositions familiales ne sont pas toujours simples du point de vue de l'exercice de l'autorité parentale.

Un autre élément qui ressort des entretiens est la difficulté de la vie en Centre d'Accueil pour les enfants et les jeunes. Ce point mériterait sans doute d'être davantage développé, mais a

déjà été mis en évidence dans d'autres recherches (cf. revue de la littérature). Pour les enfants roms, congolais, serbes, la vie en Centre est dure, équivaut à une perte de liberté de mouvement, à une restriction des moyens matériels (aide sociale limitée), à une restriction des relations sociales.

#### 4.2. L'expérience du statut de séjour irrégulier du point de vue des enfants

Comme signalé plus haut, les perceptions qu'ont les enfants de la situation de séjour de leurs familles sont variables. Pour certains – en particulier ceux pour lesquels la procédure de régularisation semble engagée dans une impasse (famille rom, famille serbe, famille congolaise), les enfants semblent très concernés par cette situation de blocage et souffrent de l'absence de perspectives claires. Le fils aîné de la famille rom roumaine souffre de ne pas avoir de titre de séjour légal et vit très mal l'arrivée au Centre et le peu d'espoir de régularisation en perspective : à quoi bon étudier, si l'absence de papiers lui barrera la route de l'emploi ? Plus généralement, l'incertitude de l'existence est lourde à porter, comme pour ce jeune adolescent : « N., il a vu la vie de ses parents, il sait que cette vie n'est pas sûre, que c'est flou. Aujourd'hui tu as un endroit, aujourd'hui tu peux être ici, mais demain tu es sur la rue ! ». Les enfants de la famille serbe vivent de plein fouet leur statut de demandeurs d'asile, sans cesse renvoyé à la figure par les autres enfants, à l'école, dans le quartier. Les enfants de la maman congolaise, on l'a dit, ont été très traumatisés à l'annonce du verdict négatif du Conseil d'État, après plusieurs années d'attente : « Les enfants, ils me demand(ai)ent, maman, regarde, mon amie congolaise là elles sont pareilles, et elle a des papiers, pourquoi nous pas ? Je dis mon enfant, nous on attend, on attend. On a été à l'Office avec vous, j'ai fait asile, bientôt on va nous répondre. Alors, on a attendu, attendu ce jour-là. Quand on nous a dit que tout est fini, tout tout, en tout ça moi et mes enfants on était très déprimés. Mes enfants vraiment là on n'a pas dormi, on est très très déprimés ». Une des filles d'une famille rom se replie dans le mutisme.

D'autres tentent au maximum de préserver les enfants des angoisses liées à l'incertitude du séjour. Tant qu'ils sont petits, cette stratégie est relativement jouable : « Je crois que les enfants ne comprennent pas ce que ça veut dire, pas de papiers, ou ce qu'on fait ici ou quoi ; jusqu'ici, ils ont pas demandé des choses comme ça » dit cette mère kurde de 3 enfants (2, 4 et 8 ans). Pour les familles qui ont davantage d'espoir de régularisation (famille algérienne, mères brésiliennes, parents boliviens), le discours est encore autre : les enfants « ne s'en rendent pas compte », « ne l'ont jamais senti ». Pourtant, une ombre plane, comme le laisse entendre ce père algérien « La vie continue... Q : Elle pourrait s'arrêter ? – R : oui bien sûr, elle peut s'arrêter, c'est normal... Si une fois, si la police vient ici, ils débarquent, ils te prennent partez de chez nous, avec la force, qu'est-ce que tu veux ? Tu sais rien faire, ça va s'arrêter. (...) »

#### 4.3. Aspects psychosociologiques.

Plusieurs éléments ont déjà été évoqués en ce qui concerne les répercussions psychosociologiques liées à l'expérience de ne pas avoir de titre de séjour légal ou d'avoir un titre de séjour précaire. Rappelons-en quatre, qui nous paraissent récurrents dans notre matériau :

- le poids psychologique de l'incertitude de l'avenir, qui vient d'être évoqué ;

- l'expérience de la discrimination raciale ou ethnique, particulièrement saillante chez les enfants roms, mais aussi pour la famille serbe ou encore pour les enfants kurdes. Ajoutons que ces stéréotypes raciaux ou ethniques sont parfois intériorisés par les enfants, comme le montre ce témoignage d'une des filles de la maman roumaine. Sa maman explique que sa fille met en avant le fait qu'elle n'a « pas le type Tsigane », « Elle me dit : je suis plutôt blanche, et grâce à ça je pourrai travailler. Je suis grande, physiquement grande, je suis belle, je vais dire à personne que je suis Tsigane et tu vas voir, je vais avoir un travail, je me débrouille » ;
- les ruptures familiales (séparation parents-enfants, recompositions familiales);
- la « parentification » des enfants, assez rapidement appelés à assurer des rôles qui sortent de leur condition d'enfant (rôle d'interface avec les institutions, de traduction-interprétariat pour les parents, ou même parfois d' « éducateurs des parents »). Le fils aîné d'une maman rom explique à sa mère « tu vas voir, je vais à l'école, je vais avoir un métier, et tu vas voir que plus tard je vais travailler et je vais vous aider ». Les enfants de la maman congolaise, plus vite plongés dans l'apprentissage du français que leur mère, grâce à l'école, tentent de lui en apprendre des rudiments : « Ils commençaient même à m'apprendre, hein ! Oui, c'est mes enfants, ils m'ont appris, moi je comprenais rien. Ils me disent 'non , maman, on parle pas comme ça, on parle comme ça'. J'ai mes enfants gentils, ils m'aident ». Les enfants de la mère brésilienne analphabète (âgée de moins de 30 ans) jouent le rôle de traducteur et de soutien pour leur maman (ils lui lisent ses SMS, lui ramènent des cahiers d'école pour l'aider à apprendre à lire, etc.) ; sa fille lui facilite l'accès au monde de l'écrit, en lui ramenant des livres : « J'ai envie de lire, de beaucoup de bouquins, des bouquins, des romans, tout ça. Alors, elle en amène pour moi, elle dit 'ooh maman je vais t'aider' ».

Ce constat renvoie à des dimensions mises en évidence par des recherches antérieures (cf. revue de la littérature).

## 5. L'expérience des parents

### 5.1. L'expérience douloureuse de la migration

La grande majorité des entretiens récoltés font état de parcours migratoires douloureux, difficiles. Cette thématique étant par ailleurs largement décrite dans la littérature scientifique, nous nous contenterons ici de pointer quelques éléments retrouvés dans notre matériau.

**La difficile séparation par rapport aux enfants restés au pays.** Sans parler de la tristesse de ces séparations forcées, des problématiques spécifiques se posent alors :

- le transfert d'argent aux familles sur place n'est pas toujours utilisé pour l'éducation des enfants, comme le souhaiteraient les migrants ;
- des enjeux relationnels et migratoires viennent grever, parfois lourdement, la relation à distance (c'est le cas, par exemple, pour cette mère brésilienne séparée pendant plusieurs années de ses trois enfants restés avec des proches au Brésil. Son ex-mari, resté au pays, refusait qu'elle communique avec ses enfants, tant qu'elle n'envoyait pas une somme d'argent suffisante...);

- la relation éducative est parfois rendue impossible suite à ces séparations, comme en témoigne cette autre mère, ayant laissé derrière elle un grand fils de 17 ans aujourd'hui (qu'elle a eu à l'adolescence), qui ne souhaite plus vivre avec celui-ci : *« il a grandi loin de moi et ne me respecte pas »*.

*Les voyages migratoires coûteux, dangereux*, difficiles sont régulièrement évoqués par nos interlocuteurs. Certains sont venus en avion, avec de faux passeports, ou en bus, en train, « débarquant » littéralement dans l'inconnu et largués aux abords de telle ou telle gare, de tel aéroport. Les « passeurs » sont évoqués une fois, mais souvent suspectés (comme pour cette maman congolaise qui a obtenu de faux papiers pour arriver). D'autres tentent leur chance en essayant de passer clandestinement des frontières (vers l'Angleterre, par exemple), mais se heurtent à des services frontaliers sans pitié qui les refoulent, les laissent sur la route, démunis, comme le racontent deux interviewés.

*Le thème des rêves migratoires à l'épreuve de la réalité* pourrait être une autre dimension à creuser. La réalité de la (sur)vie en situation de séjour irrégulier est moins rose que ce qu'imaginaient certains de nos interlocuteurs. Ces propos d'une maman brésilienne illustreront ce point : *« C'est super difficile de venir ici. Je tombais malade, dépression (parce qu'elle ne pouvait pas avoir ses enfants au téléphone), j'ai perdu des kilos, j'ai jamais regrossi... Y a des gens qui pensent, au Brésil, il y a des gens qui vendent la maison pour partir ici. Pensent qu'ici l'argent tombe du ciel, hein. Les gens qui habitent ici, quand ils arrivent au Brésil (ils) parlent beaucoup de choses que c'est pas vrai. Si les gens qui habitent ici racontaient la vérité quand ils voyagent au Brésil, je crois que les gens n'viendraient pas ici ! »*

Cependant, malgré toutes ces difficultés, certains n'ont pas le choix. Pour d'autres, les souffrances sociales et politiques ont été telles dans le pays d'origine que la vie en Belgique, même difficile et incertaine, paraît meilleure et plus porteuse d'avenir.

## **5.2. L'expérience subjective du statut de séjour irrégulier**

Sans rentrer non plus dans les détails de cette dimension, notons que, pour plupart des familles rencontrées, l'irrégularité de séjour est lourde à porter.

La peur d'être expulsé est malgré tout souvent évoquée, au passage. On ne sait jamais, *« la vie peut s'arrêter »*, disait ce papa bolivien. Avoir des papiers en règle constitue un gage de sécurité. Ainsi, la maman brésilienne souhaitant rentrer au Brésil à court ou moyen terme a malgré tout introduit sa demande de régularisation : *« Oui, bien sûr, j'ai demandé les papiers, je l'ai fait comme ça, c'est, j'ai une sécurité aussi »*.

L'attente interminable des procédures de régularisation est extrêmement difficile à vivre. Un père est complètement *« désespéré »*, *« moralement détruit »* par cette attente, nous dit sa femme. *« Il ne parle plus, n'a plus le moral. Il peut pas rester comme ça, les bras croisés... »*. La maman congolaise a *« attendu, attendu »*, pour se voir chaque fois opposer des rejets. Le découragement, la dépression même sont au rendez-vous. Cette autre maman explique : *« À cause de ça (refus successifs), maintenant, je ne suis pas très bien avec le psychique, dans ma tête. J'oublie beaucoup de choses, je ne suis pas très très bien. Parce que tout le temps, tout le temps c'était dans ma tête : 'les papiers' »*.

La mobilité est encore plus restreinte pour les personnes résidant en Centres d'Accueil, tant pour des raisons matérielles (économiques) que géographiques (isolement du centre en zone rurale) ou encore administratives (interdiction de franchir des frontières).

L'absence de titre de séjour légal constitue souvent un « barrage à l'emploi » (sauf pour les familles en situation de séjour irrégulières qui travaillent au noir, comme le papa bolivien, le papa algérien, les Brésiliennes). Pour le papa algérien, on a vu combien le maintien d'un travail (même au noir, pendant les périodes de séjour irrégulier) l'avait aidé à maintenir sa dignité d'homme et de père. Les personnes qui sont en cours de procédures et vivent en centre n'ont matériellement pas la possibilité d'accéder à ce marché du travail au noir. Ce barrage à l'emploi est plusieurs fois dénoncé par nos interlocuteurs. « *Si au moins on pouvait travailler* », lance cette mère roumaine, qui ne comprend pas pourquoi son statut ne lui permet même pas de travailler, contrairement à d'autres demandeurs d'asile dont la demande a été déclarée recevable et qui semblent alors pouvoir accéder à certains types d'emploi (titres-services). « *Pourquoi on ne nous donne pas la possibilité de travailler, physiquement, de faire quelque chose quoi, d'avoir un droit de laver, de nettoyer, n'importe quoi pour gagner de l'argent ? ça on pourrait faire, mais on n'a pas ce droit* ».

Les refus et les blocages de procédure sont douloureusement ressentis par certains de nos interlocuteurs, qui perçoivent parfois ces refus comme une injustice sociale et administrative. « *D'autres comme les Marocains, les Indiens, Africains, etc. ils ont eu une aide sociale. Nous, rien ! on n'a droit à rien. Pourquoi on n'a jamais de chance, jamais de droits, jamais rien du tout ?* », dit cette maman en bout de course de procédure. D'autres entretiens donnent plutôt l'impression d'un sentiment d'abandon, de non-prise en considération (lorsque les procédures durent des années), ou encore de mépris ou d'indignité, liée à l'impossibilité d'accéder à une existence légale, ou tout simplement aux moyens d'acheter des vêtements dignes.

### 5.3. Perspectives, espoirs et projets

Parmi nos interlocuteurs, une majorité de parents désirent s'installer durablement en Belgique. Le fait que les enfants grandissent et soient scolarisés en Belgique est un argument important dans le vécu migratoire, et incite les familles à y rester : rentrer au pays a de moins en moins de sens pour eux. Des raisons politiques (famille kurde, discrimination vécue par les Roms en Roumanie et la maman congolaise) sont également invoquées. Enfin, le fait d'avoir des perspectives d'avenir pour soi (un travail) ou pour les enfants (qu'ils aient « *une meilleure vie* ») est décisif, comme évoqué en début de chapitre. Ainsi l'exprime cette maman kurde : « *C'est politique, c'est pas bon, je peux pas retourner. Je ne veux pas retourner, les enfants, deux j'ai accouché ici et le premier il n'est pas inscrit en Syrie, donc comme je vais retourner en Syrie ? Comment je vais retourner en Syrie, pour les enfants, les deux nés ici ? (...) Comment je vais retourner là-bas ? Je n'ai pas de travail. Je veux pas retourner, je vais mourir alors quand je pars là-bas* ».

Les familles qui ont des perspectives de régularisation claires vont globalement mieux, sont plus confiantes en l'avenir, s'investissent plus dans le pays d'accueil, se sentent mieux intégrées et croient en un avenir pour leurs enfants. C'est le cas de la famille bulgare (fière de la réussite scolaire de ses enfants, elle les voit déjà médecins), ou de ce papa algérien confiant dans une régularisation. Pour eux, la vie est ici, en Belgique, quoi qu'il arrive : « *Rentrer en*

*Algérie, pour rendre visite, oui. Pour vivre, je ne crois pas. Partir là-bas ce ne serait pas normal, elle va à l'école, elle habite ici depuis toujours et puis tu repars en Algérie, elle doit apprendre l'arabe et tout ça, c'est changement, comment, carrément, c'est ... pas la même mentalité, c'est carrément différent.*

En outre, les perspectives matérielles et sociales sont meilleures ici. Cette mère brésilienne explique que ses enfants ont envie de rester en Belgique : « *Ils me disent, ici vous pouvez nous donner beaucoup de choses qu'au Brésil on ne nous donnerait jamais. (...) Moi, je reste ici, toujours. Je suis ici, je bouge pas. Non, pour moi c'est... si je pars au Brésil, qu'est-ce que je fais ? Ici j'ai tout mon bonheur, je travaille, je connais les gens... Je pense pas retourner, je pense acheter une maison ici. Me marier avec mon copain, nous deux travailler et élever les filles ici* ».

#### **5.4. Représentations et attentes par rapport à la scolarité des enfants**

*L'école comme tremplin vers une « meilleure vie ».* Bon nombre de parents rencontrés accordent un rôle important à l'école. Nous l'avons vu, l'accès à l'éducation pour leurs enfants est présenté comme le gage « *d'une vie meilleure, d'un meilleur avenir pour nos enfants* ». Pour cette mère brésilienne elle-même analphabète, « *l'école, c'est important. C'est très important. Je pense comme ça. Je sais pas c'est pourquoi, je jamais été à l'école, mais je trouve que c'est très important l'école* ». Pour celle-ci, la perspective d'une bonne école et d'un accès aux études supérieures (elle parle même de l'université pour ses deux filles), est un moyen d'élargir le « *champ des possibles* » de celles-ci, ou leur capacité de choix : « *Moi, j'ai pas beaucoup de choix. C'est femme de ménage, c'est femme de ménage pour toujours. J'ai pas beaucoup de choix. Je connais pas lire et écrire. Comment je vais demander un autre travail ? Comment je vais travailler en supermarché, de vendeuse ? Non, jamais. Un hôtel, non. C'est difficile pour moi. Mais pour les filles, l'école c'est pour qu'elles aient plus de choix plus tard. Qu'elle peut travailler où elle veut, elle peut partir. Elle peut faire des connaissances. Je dis tous les jours, ma fille, va étudier* ». L'accès à des perspectives d'éducation – et de mobilité – pour leurs enfants constitue parfois un motif explicite de migration : « *C'est la chose qui nous a poussés pour venir ici, pour nos enfants. C'est avoir un avenir pour nos enfants. Pour apprendre plus que là-bas, en Bolivie. Quand on est parent, on cherche toujours quelque chose de mieux pour ses enfants ; pour aller plus loin, dans la vie professionnelle* » (papa bolivien). Pour cette mère bulgare, l'école est perçue comme un véritable ascenseur social, là où l'école en Bulgarie était vue comme sans issue pour les enfants de milieu défavorisé. Face aux bons résultats de son fils, elle rêve qu'il sera « *médecin, ou interprète* ». « *Avec d'autres parents, on parle toujours comme ça entre nous, ils doivent être les meilleurs. Je suis très contente que les enfants ils suivent l'école, parce que moi je n'ai jamais suivi à l'école* ». L'espoir de cette vie meilleure pour les enfants est parfois ce qui permet aux parents de « *tenir* », de supporter la vie en Centre, l'attente. Pour cette maman kurde, envoyer son enfant à l'école est une sorte de ligne de conduite à laquelle on ne peut déroger : « *Mon fils il est tous les jours à l'école, même quand il était malade ; je donnais médicament la veille, et je l'envoyais à l'école, parce que je ne veux pas que mon fils reste à la maison, qu'il ne comprenne pas les choses, je veux qu'il comprenne tout, qu'il parle le français, et toutes des choses comme ça* ». Dans tous ces cas, les attentes qui pèsent sur la scolarité sont considérables.

*L'instrumentalisation de la scolarité dans le parcours d'asile.* À cette forte motivation s'ajoute parfois une certaine dose d'instrumentalisation de la scolarité, au regard de son poids potentiel dans les dossiers de régularisation. Ceci est évoqué à plusieurs reprises par

des parents, comme pour cette famille algérienne, en procédure depuis des années, et qui a récemment introduit une nouvelle demande dans le cadre de la nouvelle circulaire ; les arguments qu'ils ont invoqués sont les racines durables et la santé du cadet, mais aussi la fréquentation scolaire des enfants. « *Déjà, je suis marié, les enfants sont là, la vie continue tu vois ? Par exemple, ils ont sorti la circulaire maintenant, ça aide aussi si les enfants ils sont scolarisés* ». De même, la maman congolaise espère, dans cette ultime situation d'attente au Centre d'Accueil, que si les enfants « *étudient bien à l'école* », cela pourra constituer un argument favorable à l'octroi d'un titre de séjour. : « *Je dis à mes enfants, il faut que vous étudie bien, vous mémorisez, on étudie bien à l'école, après on va nous donner, si on voit que tu étudies bien, que tu fais des efforts pour l'école, le gouvernement belge il va nous donner les papiers. À cause de ça il font les efforts à l'école* ». Cependant, cet espoir est parfois déçu, n'est pas « payé en retour », comme le souligne amèrement cette mère roumaine, qui se dit frustrée face à la scolarisation : à quoi bon faire l'effort de scolariser les enfants si cela ne constitue pas un argument en plus pour la régularisation de la famille ? À quoi bon acquérir un diplôme si de toute façon, les enfants n'auront pas accès au travail après, si leurs papiers ne seront pas régularisés ? « *C'est dommage que les enfants vont à l'école chaque jour, de 8 heures à trois heures et demie, et après pour avoir rien. Les enfants font des sacrifices en allant à l'école toujours le matin et en restant jusqu'à l'après-midi, mais alors c'est bien d'avoir aussi un droit après leurs études ; si les enfants ont fait des études en Belgique, qu'ils aient un droit au travail* ». Plus fondamentalement, ce qui est exprimé par cette maman, c'est la contradiction entre droit à l'éducation et droit au travail, ou encore entre droits de l'enfant et droits – restreints – de la famille en séjour irrégulier.

***D'autres éléments positifs dans le rapport à l'école en Belgique.*** Par delà ces attentes de mobilité sociale ou de régularisation grâce à la scolarisation, les parents que nous avons rencontrés évoquent bien d'autres motifs de satisfaction face à l'école en Belgique. Brièvement, pointons-en trois.

L'école belge non discriminante : comparée aux systèmes éducatifs expérimentés par les parents bulgares, roumains, boliviens, algériens dans leur pays d'origine, l'école belge apparaît comme un système juste. Les parents (ou leurs enfants) ont subi des brimades, de la discrimination à l'école ; certains ont été scolarisés, mais se sont heurtés à un système « sans avenir ». La maman de la famille rom bulgare rapporte une anecdote significative concernant une attitude raciste subie dans un Centre d'Accueil en Belgique, mais où plusieurs acteurs se sont immédiatement mobilisés pour qu'on lui fasse des excuses- ce qui ne serait jamais arrivé, dit-elle, dans son pays : « *En Bulgarie, on ne peut pas aller à l'école sans qu'on nous rappelle qu'on est rom, l'école voit tout en sens négatif. En Belgique, je n'ai pas remarqué quelqu'un qui va te désigner comme d'origine, comme elle dit Tzigane. Tu es rom ou tu es belge, ici je n'ai pas remarqué ça* ».

L'école est méritocratique. Ici, nous dit-on, « *tout le monde peut réussir* » (à la différence, ici encore, des systèmes éducatifs des pays d'origine) : les acteurs scolaires sont attentifs à tous les enfants, mettent la « pression » pour que chacun réussisse, ne laisseront pas quelqu'un « *traîner dans son coin* ». De plus, l'école offre de réelles opportunités de réussite, ce qui n'est pas toujours le cas ailleurs : « *Chez nous, on n'a pas de chances de réussir. L'école, là-bas c'est complètement différent : chez nous, c'est ... c'est pas terrible* » (papa algérien). « *Ici, l'école est meilleure, au niveau de tout. C'est 'étudie bien', tu vois. Là-bas ce n'est pas bon. Si tu fais l'école là-bas, tu, ça ne sert à rien tu vois... Je préfère qu'ils étudient bien ici* » (papa bolivien).



L'école peut fonctionner comme un espace de « reconquête de la dignité personnelle » pour les parents, leur offrir une possibilité de repartir vers une nouvelle vie. Ceci est particulièrement vrai pour les parents analphabètes ou n'ayant pas eu accès à une éducation solide dans leur enfance (pour des raisons diverses : guerres, discrimination de genre, pauvreté) et qui trouvent ici le moyen de profiter des apprentissages de leurs enfants. On l'a vu, la maman congolaise se réjouit que ses enfants corrigent son français (« *ils m'apprennent des choses, à moi qui n'a pas été à l'école au pays, j'ai fait seulement troisième primaire* »), et espère avoir accès à des formations, à de l'alphabétisation : « *La loi de Belgique m'aide. Je suis dans mon droit. Je vais laisser mes enfants à l'école, et moi-même je vais aller faire l'école, le cours de français, si je finis le cours de français, je vais faire les trucs de nettoyage... Comme ça je pourrai aider mes enfants* ». Cette situation rappelle celle de cette mère brésilienne, elle aussi analphabète, dont la fille lui amène des livres : « *Elle ramenait tout les livres, pour que je regarde, pour que je commence à lire et à écrire. (...) J'ai besoin aussi, je suis pas vieille !* » Cette mère a même repris des formations en alphabétisation, même si cela a été difficile d'abord, en raison de son statut de séjour.

#### **4.4. Transversale synthese.**

Dit hoofdstuk had als objectief het perspectief van een aantal ouders in precair verblijf (namelijk zonder wettig verblijfsstatuut of met een precair verblijfsstatuut) op de scholarisatie van hun kinderen te analyseren. Vanuit een sociobiografisch perspectief wilden we beter begrijpen hoe deze ouders zich verhouden tot de scholarisatie van hun kinderen: welke houding ontwikkelen ze binnen het gegeven van hun migratieparcours, hun asielparcours (het geheel van de procedures in het bekomen van documenten voor een wettig verblijf en de sociale gevolgen ervan), hun leefomstandigheden en hun concrete toegang tot rechten? Vanuit methodologisch oogpunt hebben we een twintigtal diepte-interviews uitgevoerd met ouders uit de drie Gemeenschappen. Hierbij hebben we getracht zoveel mogelijk te variëren naar afkomst, de wijze waarop ze het land zijn binnengekomen, de verschillende stappen in het asielparcours en verblijfplaats (stad/platteland, opvangcentrum of niet). Deze ouders werden geïdentificeerd op basis van de contacten in de scholen van ons onderzoek of via contacten met terreinactoren. De resultaten die bekomen werden in de verschillende regio's zijn relatief contrasterend gebleken, in het bijzonder wanneer we de steekproef in enerzijds de Vlaamse en anderzijds de Franse en Duitstalige Gemeenschap vergelijken (cfr. infra). Gezien het exploratief karakter van dit luik kunnen we niet beweren dat deze verschillen te maken zouden hebben met de specificiteit van het beleid van of de situatie in elke Gemeenschap, met de contrasterende kenmerken van de verschillende migrantengroepen of nog, met de verschillende sociale kenmerken van de gezinnen.

##### **1. Migratieparcours, asielparcours.**

Wat betreft de gezinnen die we ontmoet hebben in de Vlaamse Gemeenschap dienen we meteen al benadrukken dat het een relatief "begunstigde" (ten minste in termen van hun aanvankelijk cultureel en economisch kapitaal) steekproef betreft. Zo hadden bijna alle ouders een stabiele sociale functie met een vast inkomen in hun land van afkomst. Het migratieparcours wordt omschreven als bijzonder moeilijk, reeds van bij het vertrek uit hun land van afkomst, vol hinderlagen en vaak gepaard gaande met een tijdelijke scheiding van de gezinsleden. De meerderheid van de ouders verklaarde hun land te zijn ontvlucht om politieke redenen. De aankomst in België is eveneens een moeilijke periode geweest: het vinden van een duurzame huisvesting is verre van evident gebleken en de gezinnen werden vaak van de ene plaats naar de andere gestuurd (van de ene stad naar de andere, van het ene opvangcentrum naar het andere, ...). Deze periode van instabiliteit en confrontatie met een vreemde cultuur en taal is een moeilijke ervaring geweest voor de gezinnen, in het bijzonder voor gezinnen met kleine kinderen. Om deze periode door te komen blijkt de steun van een familiaal netwerk (gezinsleden die al gevestigd zijn in België) bepalend te zijn geweest, alsook ontmoetingen met solidaire "Belgen" (buren die helpen, een huisbaas die de situatie begrijpt, ...). Op het moment van de gesprekken verbleven de 5 gezinnen die we ontmoet hebben in Vlaanderen reeds meerdere jaren in België in een precaire verblijfsituatie.

De ouders die we hebben kunnen interviewen in de Franse en Duitstalige Gemeenschap vormen een redelijk verschillende steekproef in termen van hun aanvankelijk cultureel en economisch kapitaal. De meerderheid van de gezinnen kan gekwalificeerd worden als precair in termen van socio-economisch niveau, werk in het land van afkomst, of nog, in

termen van aanvankelijk scholingsniveau. Zo oefenden meerdere van onze respondenten een precare functie uit in hun land van afkomst (seizoenarbeid zonder sociale en loonsbescherming), andere werkten in de dienstensector, vaak op informele wijze. Slechts twee ouders spraken over een goede scholarisatie tot het secundair onderwijs, terwijl drie moeders die we gesproken hebben analfabeet of heel zwak geschoold waren. Wat betreft de redenen van hun migratie gaat het om politieke redenen tot de wil om “zich een beter leven op te bouwen” in termen van economische mogelijkheden en onderwijs- en mobiliteitsmogelijkheden voor de kinderen. De keuze om naar België te komen wordt soms voorgesteld als intentioneel (historische banden met de ex-kolonies, aanwezigheid van leden uit de eigen gemeenschap, gedeelde representatie dat België een ontvangend land is met relatief gemakkelijke toelatingsvoorwaarden, ...), en soms als gevolg van de omstandigheden. Een aantal gezinnen namelijk, probeerden eigenlijk andere landen te bereiken, Engeland of Duitsland in het bijzonder, maar zijn de grens niet kunnen oversteken en hebben hun plannen herzien door zich in België te vestigen. Meerdere van de gezinnen die we ontmoet hebben, hebben een migratieparcours met verschillende wendingen gekend (pogingen om zich in verschillende andere landen te vestigen, dan verschillende pogingen om België binnen te komen, gevolgd door uitwijzingen en terugkeer, ...). Wat naar onze mening getuigt van de complexiteit van de hedendaagse migratie en de hardnekkigheid van het project om zich ergens te vestigen.

Wat betreft het asielparcours van de gezinnen bevonden onze respondenten zich op het moment van de interviews zich in verschillende situaties. Sommige gezinnen hadden geen wettig verblijfsstatuut en hadden nooit een regularisatieaanvraag durven indienen. De meeste gezinnen bevonden zich in een asiel- of regularisatieprocedure. Van deze laatste gezinnen had een aantal reeds meerdere weigeringen van hun aanvraag gekend en telkens opnieuw een nieuwe aanvraag ingediend. Terwijl sommige gezinnen goede redenen hadden te denken dat de regularisatie van hun situatie nakend was, leken andere gezinnen daarentegen “ten einde raad” en ontmoedigd over de afloop van hun situatie. Ten slotte, ongeveer de helft van de gezinnen die we ontmoet hebben in de Franse en Duitstalige Gemeenschap verbleven op het moment van de interviews in een opvangcentrum. Alle andere gezinnen die we ontmoet hebben verbleven in een autonome woonst. Over deze diversiteit aan situaties heen, is het “poreus” karakter van de verblijfsstatuten bijzonder opvallend. De meerderheid van de ouders die we ontmoet hebben, heeft zich immers reeds in verschillende verblijfsituaties bevonden. Deze vaststelling heeft ons ertoe gebracht de hypothese te formuleren dat het niet pertinent is strikte grenzen te trekken tussen populaties die “van nature” van elkaar zouden verschillen in functie van hun verblijfsstatuut. Ons lijkt het correcter te spreken van een geheel van populaties “in precair verblijf”, slingerend tussen juridische statuten die wijzigen naargelang de procedures of hun persoonlijke situatie.

Wat betreft deze persoonlijke situatie hebben we vastgesteld hoe de verzamelde verhalen van de gezinnen vaak gekenmerkt worden door verschillende “elementen van kwetsbaarheid” als bijvoorbeeld situaties van geografische scheiding van gezinsleden, echtscheidingen van de ouders en nieuw samengestelde gezinnen, recent geïmmigreerde ongetrouwde moeder, complexe intrafamiliale situaties, enzovoort. In het licht hiervan *lijkt de afwezigheid van een wettig verblijfsstatuut een element van bijkomende kwetsbaarheid te zijn*. Zo laten de door ons verzamelde levensverhalen zien hoe het verlies van wettige verblijfsdocumenten, zelfs tijdelijke, leidt tot een verhoogde precariteit. Het beperkt namelijk

duidelijk de toegang tot verschillende sociale en economische rechten en gaat vaak gepaard met een vermindering van de inkomsten van de gezinnen en frequente verhuizingen. De levensverhalen van onze respondenten tonen het onbetwistbaar negatief effect hiervan op de kinderen, zowel op hun psychoaffectief welzijn als op hun scholarisatie. Omgekeerd, het verkrijgen van een verblijfsstatuut, zelfs precair, stelt de gezinnen vaak in staat “hun draai weer te vinden” in een proces van sociale en economische integratie. Ons materiaal toont ook hoe het deel uitmaken van een netwerk, etnisch of religieus, een belangrijke ondersteunende rol speelt in het begeleiden van de gezinnen in precair verblijf bij het vinden van een degelijke woonst, werk (zwart of niet), het informeren over de rechten en bij de toegang tot de bestaande sociale diensten. Dit beschermt de gezinnen gedeeltelijk tegen een verhoogde kwetsbaarheid als gevolg van een beperking van hun rechten. De contacten met de verenigingssector en de ontmoeting met “goede sleutelpersonen” lijken een gelijkaardige beschermende rol te kunnen spelen.

## **2. Leefomstandigheden en toegang tot rechten.**

In alle gesprekken hebben we moeilijke financiële moeilijkheden geobserveerd voor deze gezinnen. Hoewel het recht op dringende medische zorg is gegarandeerd, hebben we relatief verslechterde gezondheidssituaties (fysiek en mentaal) geobserveerd bij een aantal ouders. De toekomstonzekerheid en het “wachten op papieren” worden als bijzonder moeilijk ervaren en hebben hun weerslag op het psychosociaal welzijn van de kinderen (angsten, identiteitsvragen, stress, verzet, ...). Bovendien lijden de ouders in precair verblijf onder het gebrek aan sociale erkenning. Meerdere interviews getuigen van een zeker onbegrip voor de oneindige procedures, de weigeringen die beleefd worden als arbitrair (omdat anderen uit hun omgeving wel papieren krijgen) of overgelaten aan het toeval van het huidig beleid. Een aantal onder hen benadrukken echter de realiteit van hun sociale integratie, hun capaciteit om te werken en getuigen zelfs van een zekere trots niet af te hangen van overheidshulp. De ouders die niet werken hebben er spijt van en vragen het recht om te mogen werken. Complementair hieraan hebben we in de Franse en Duitstalige Gemeenschap de grote moeilijkheid opgemerkt die ouders die in een opvangcentrum verblijven, ervaren. Meer bepaald als het gaat om ouders in irregulier verblijf met kinderen die beroep hadden gedaan op overheidshulp omdat ze niet langer zelf in hun behoeften konden voorzien en daarom naar deze centra werden doorverwezen. In deze gevallen leiden het verlies aan bewegingsvrijheid, economische autonomie (geen recht op werk) en eigen woonst en het isolement ten aanzien van gemeenschapsnetwerken tot een dynamiek van “onteigening” van het eigen parcours. De verzamelde verhalen wijzen op kinderen die lijden en vaak een moeilijke scholarisatie ervaren. In alle verhalen trachten de ouders hun kinderen te beschermen tegen de moeilijke ervaringen als gevolg van het ontbreken van een wettig verblijfsstatuut. Deze bescherming wordt echter moeilijker naarmate de kinderen opgroeien en zich bewust worden van de situatie.

## **3. Recht op onderwijs en het schoolparcours.**

Bij de gezinnen die we ontmoet hebben in de Vlaamse Gemeenschap zijn alle kinderen, met uitzondering van één jongen, hun scholarisatie gestart in België. Dit heeft het project van de gezinnen beïnvloedt in de zin dat de ouders aangeven zich in België te willen vestigen. In termen van toegang en schoolparcours geven deze vijf gezinnen aan globaal gezien tevreden

te zijn. De aanvankelijke moeilijkheden zich te oriënteren in een ongekend schoolsysteem werden snel overwonnen dankzij de steun van landgenoten of Belgische vrienden. De leerkrachten en directeurs worden vaak beschreven als ondersteunend. De betrokken kinderen hebben bovendien steeds in dezelfde school gezeten. Het obstakel van de taal is dan wel reëel, zowel voor de kinderen als voor de ouders (bijvoorbeeld moeilijkheden om de huistaken op te volgen), de kinderen lijken zich toch snel de nieuwe taal eigen te maken (soms zelfs beter dan de moedertaal) en “goede” leerlingen te worden. In de Franse en Duitstalige Gemeenschap, met een meer gedifferentieerde en gemiddeld minder begunstigde steekproef van ouders, is de ervaring van de scholarisatie genuanceerder, zelfs negatiever. Slechts een deel van de kinderen zijn hun scholarisatie gestart in België. In de andere gevallen hebben we een aantal parcours geobserveerd die niet altijd rechtlijnig zijn verlopen: onderbroken start van de scholarisatie of periodes van niet naar school gaan in het land van herkomst, gevolgd door een gedeeltelijke scholarisatie in een ander land waar het gezin even is verbleven, en dan een nogal versnipperde scholarisatie in België. Een aantal ouders hebben getuigd van moeilijkheden doorheen het schoolparcours gekenmerkt door falen, blijven zitten, oriëntatie naar andere scholen of naar het bijzonder onderwijs. Deze moeilijkheden zouden te maken hebben met het niet beheersen van de onderwijstaal, de beperking van de opvolging door de ouders wanneer ze analfabeet zijn of heel weinig geschoold, maar ook met moeilijke psychologische situaties ten gevolge van de ballingschap, pesterijen vanwege andere kinderen (vooral ervaren door de kinderen die in een opvangcentrum verblijven of kinderen uit gestigmatiseerde minderheidsgroepen), met moeilijkheden verbonden aan het verblijf in een opvangcentrum en met een gebrek aan toekomstperspectieven (wat sterk wordt ervaren door kinderen vanaf een bepaalde leeftijd). Voor een ander deel van de gezinnen is de scholarisatie een bijzonder positief element van het verblijf, soms zelfs een steun voor het verblijf. De ouders getuigen van een scholarisatie zonder moeilijkheden en een hoop op slagen en sociale mobiliteit. Bovendien kan de positieve scholarisatie dan misschien aangehaald worden als een positieve factor in het regularisatiedossier.

Het recht op onderwijs is over het algemeen goed gekend door iedereen en de ouders hebben in dit verband dan ook geen grote obstakels gekend bij de inschrijving van de kinderen op school. Op dit niveau is de hulp van ofwel leden van etnische of religieuze netwerken, ofwel sociale werkers (van het OCMW of het opvangcentrum) vaak kostbaar en geeft de gezinnen de mogelijkheid hun recht te concretiseren. Voor sommige ouders zou dit recht op onderwijs echter moeten samen gaan met andere rechten (recht op voortgezette studies, en vooral recht op verblijf en op werk eens de kinderen volwassen zijn). De paradox dat kinderen toegang hebben tot rechten terwijl de ouders hierin beperkt worden, wordt ook bijzonder zwaar ervaren. Deze ervaringen vinden we terug in de getuigenissen van de ontmoette ouders in de Vlaamse Gemeenschap.

Wat betreft de ervaren obstakels doorheen het schoolparcours die specifiek te maken hebben met het niet hebben van een wettig verblijfsstatuut stellen we bij de gezinnen die we ontmoet hebben in Vlaanderen de tendens vast om eerder te benadrukken dat het verblijfsstatuut geen specifieke impact heeft. De kinderen werden opgevangen ongeacht hun verblijfsstatuut en lijken goed te slagen op school. In termen van onderwijsoriëntatie lopen de parcours van de kinderen over het algemeen positief en de meeste van de oudere kinderen werden doorverwezen naar ASO-richtingen in het secundair onderwijs. De ouders wijzen echter wel

op financiële moeilijkheden, vooral in het secundair onderwijs, die het gevolg zijn van hun verblijfsstatuut (geen recht hebben op studiebeurzen of gezinsbijslag en niet mogen werken). Ook werd gewezen op de psychologische moeilijkheden als gevolg van de toekomstonzekerheid naarmate de kinderen ouder worden. Bij de gezinnen ontmoet in de Franse en Duitstalige Gemeenschap zijn de meningen verdeeld. Een deel van de ouders heeft de neiging de impact van het verblijfsstatuut op de scholarisatie te minimaliseren en te denken dat hun kinderen globaal genomen hiertegen beschermd zijn, ook op school waar ze werden opgevangen en waar “de leerkrachten geen onderscheid maken”. Sommige ouders hebben echter wel gewezen op moeilijkheden die de toegang tot de scholen overstijgen. Zo zouden in sommige gevallen de ouders er niet in slagen hun kinderen te beschermen tegen hun verblijfsituatie en lijden de kinderen onder de onzekerheid van hun situatie (angsten, stress, ...). Op een meer materieel niveau beleven in het bijzonder de gezinnen met oudere kinderen de beperkingen in termen van schoolreizen, toegang tot stages of voortgezette studies moeilijk. De versnipperde schoolparcours ten gevolge van de precariteit van het verblijfsstatuut werden eveneens aangehaald. Problemen met betrekking tot doorverwijzingen lijken ook aanwezig als de soms plotse doorverwijzing van de kinderen zonder wettig verblijfsstatuut naar het bijzonder onderwijs zonder dat de ouders geïnformeerd worden over wat het inhoudt, of de gebrekkig geïnformeerde ouders over de schoolkeuze, de organisatie van het onderwijs en de beschikbare gespecialiseerde voorzieningen. Ten slotte hebben de wisselvalligheden van het asielparcours onvermijdelijke gevolgen voor de kinderen, die een negatief antwoord of een verblijf in een opvangcentrum slecht kunnen beleven. In bepaalde gevallen kan het verlies van de tijdelijke verblijfsdocumenten tot gevolg hebben dat kinderen voor een lange periode niet naar school gaan in afwachting dat de ouders een nieuwe verblijfplaats vinden.

#### **4. Een blik op de ervaringen van de kinderen.**

De wijze waarop de kinderen het irregulier verblijfsstatuut ervaren, wordt natuurlijk ook gekenmerkt door moeilijkheden. Het migratieparcours is hard en onzeker, net als de scheidingen (kinderen die soms in hun land van afkomst achterblijven terwijl hun ouders trachten te migreren). Dit wordt aangehaald door de ouders die we ontmoet hebben in Vlaanderen, ondanks hun pogingen om hun kinderen te beschermen tegen de effecten van de migratie. In de Franse en Duitstalige Gemeenschap worden deze gevallen ook vaak aangehaald. Ook geven meerdere moeders die werden geïnterviewd aan te lijden onder deze scheiding met hun kinderen en zich niet in staat te voelen hun kinderen “op afstand” te helpen. Als gezinsherenigingen plaatsvinden, is het vaak moeilijk om de ouderlijke autoriteit te hertstellen. De confrontatie met de concrete realiteit van het leven in een precaire situatie is niet gemakkelijk, noch voor de ouders, noch voor de kinderen. Overall wordt de verblijfs- en toekomstonzekerheid benadrukt als een moeilijke ervaring voor de kinderen. Dit gevoel vertaalt zich bij de kinderen in angst, terugtrekking, of zelfs meer zichtbare pathologische gedragingen als woede, geweld, en stilzwijgen.

#### **5. De ervaring van de ouders en de verwachtingen ten aanzien van de scholarisatie.**

Naast de moeilijke migratie-ervaring is de ervaring van een irregulier verblijf dat verlengd wordt een bron van angst en bezorgdheid voor de ouders. In de Franse Gemeenschap heerst – met uitzondering van enkele ouders die vertrouwen hebben in een nabije positieve afloop –

de angst voor een uitwijzing, het oneindig wachten, het niet kunnen maken van lange termijnplannen en gevoelens van onrechtvaardigheid en “onwaardigheid”. De ouders uit de verschillende Gemeenschappen wensen een duurzame vestiging in België en een legale toegang tot werk. De pogingen tot integratie zijn expliciet, de ouders wensen vormingen te volgen of de taal te leren. Ouders die hier geen toegang tot hebben lijden er onder. Ten aanzien van de scholarisatie van de kinderen zijn de verwachtingen van de ouders aanzienlijk. Voor de meerderheid van de ouders die we ontmoet hebben is de school een springplank naar een beter leven, waarborg voor een betere toekomst voor hen of ten minste voor hun kinderen. Toegang tot kwaliteitsvol onderwijs is soms zelf een expliciete reden om te migreren, in het bijzonder voor personen uit gediscrimineerde minderheidsgroepen in het land van afkomst, of voor de moeders die weinig geschoold of analfabeet zijn en zich bewust zijn van de mogelijkheden voor vrouwen in België. Ondanks haar lacunes is de school in België volgens de ouders die we ontmoet hebben beter dan het onderwijssysteem dat ze gekend hebben, zowel in termen van kwaliteit als in termen van gelijke toegang voor allen. Ten slotte willen we erop wijzen dat hoewel de ouders soms (maar zelden) op de hoogte zijn van het bestaan en het belang van de gespecialiseerde voorzieningen als onthaalklassen, ze toch over het algemeen niet vertrouwd zijn met de complexiteit van het onderwijsaanbod in België, de diversiteit van de scholen of de inzet van de onderwijsoriëntatie.

Als besluit willen we meegeven wat we doorheen deze ontmoetingen met ouders in precair verblijf vastgesteld hebben hoe de toegang van hun kinderen tot scholarisatie gezien wordt als globaal genomen verworven en rechtvaardig. Het precair verblijfsstatuut op zich, alsook de vele gevolgen ervan voor de gezinnen kunnen echter gevolgen hebben voor de optimale uitoefening van het recht op onderwijs. De verzamelde getuigenissen leiden tot het benadrukken van de gevolgen van het precair verblijf op het evenwicht van de gezinnen, de effecten ervan in termen van economische en sociale kwetsbaarheid of in termen van een beperking op de toegang tot bepaalde rechten, of nog, in termen van het gewicht van de toekomstonzekerheid en de versnipperde parcours op het welzijn en de schoolcarrière van de kinderen. Over het algemeen vormt het precair verblijfsstatuut een zeker element van kwetsbaarheid, voornamelijk als het samen gaat met andere elementen als een sociale en culturele precariteit. Als de school zonder twijfel “*de minste problemen stelt*” voor veel van deze gezinnen zonder wettig verblijfsstatuut, wordt ze toch beïnvloed door de precariteit van dit verblijfsstatuut.

## VI. ALGEMENE CONCLUSIES EN AANBEVELINGEN

Hoewel de voorgaande onderzoeksluiken onderling verbonden zijn, werden ze benaderd en uitgevoerd als afzonderlijke componenten. In dit laatste hoofdstuk wordt getracht deze verschillende componenten te integreren ten einde een vollediger beeld te schetsen van de scholarisatie van kinderen in precair verblijf (zonder wettig verblijfsstatuut of met een precair verblijfsstatuut).

Laten we er eerst nog even aan herinneren dat het onderzoeksproject betrekking had op het recht op onderwijs voor kinderen zonder wettig verblijfsstatuut, meer bepaald in het lager onderwijs, met als objectieven: a) een stand van zaken opmaken op juridisch en wetenschappelijk vlak, b) deze doelgroep kwantificeren en omschrijven, en c) de obstakels en moeilijkheden in de operationalisering van het recht op onderwijs zoals ervaren door de betrokken actoren (scholen, externen, ouders) identificeren en analyseren. Naast deze beschrijvende en analytische objectieven beoogden we eveneens te komen tot een aantal concrete aanbevelingen voor het verantwoordelijk beleid.

We willen er ten slotte ook aan herinneren dat, zoals aangehaald in de inleiding, het kwalitatief onderzoeksluik ons ertoe gebracht heeft onze vooropgestelde doelgroep lichtjes uit te breiden. Daar waar de juridische en kwantitatieve onderzoeksluiken betrekking hebben op de vooropgestelde doelgroep "*kinderen zonder wettig verblijfsstatuut*" of "*documentloze kinderen*", heeft het kwalitatief onderzoek in de scholen, bij de betrokken externe actoren en de gezinnen al snel het belang, zelfs de noodzaak, aangetoond om ook de situatie van gezinnen "*met een precair verblijfsstatuut*" mee op te nemen. Daarom hebben we er toen voor gekozen om de doelgroep van het kwalitatief onderzoeksluik uit te breiden met ook de kinderen met een precair verblijfsstatuut, die naar onze mening een zelfde sociale en schoolse ervaring lijken te delen met de kinderen zonder wettig verblijfsstatuut. Deze twee categorieën hebben we gegroepeerd onder de categorie "*kinderen in precair verblijf*". Deze keuze leek ons beter te beantwoorden aan de categorieën die gebruikt worden door de terreinactoren en aan de ervaringen van de kinderen (en de gezinnen), die vaak moeten "reizen" van het ene verblijfsstatuut naar het andere tijdens hun scholarisatie.

Met dit laatste hoofdstuk beogen we enerzijds de belangrijkste resultaten van de verschillende onderzoeksluiken samen te vatten om dan uiteindelijk te komen tot de voorstelling van een aantal aanbevelingen. Het hoofdstuk bestaat uit vier grote delen.

Ten eerste vatten we het **juridisch-mensenrechtelijk onderzoek** naar het recht op onderwijs voor "*documentloze kinderen*" samen. Vervolgens gaan we in op de belangrijkste conclusies van het **kwantitatief onderzoek** naar de aanwezigheid van de doelgroep in de lagere scholen. De conclusies van deze twee eerste delen hebben dus enkel betrekking op de vooropgestelde doelgroep van ons onderzoek, namelijk de "*kinderen zonder wettig verblijfsstatuut*", die in het juridisch onderzoek als "*documentloze kinderen*" en in het kwalitatief onderzoek als "*kinderen zonder vast verblijfsstatuut*" gedefinieerd worden.



In het derde deel van dit afsluitend hoofdstuk behandelen we de belangrijkste resultaten van **het kwalitatief onderzoek**. We gaan in eerste instantie in op *drie transversale analyse-assen*: de categorisatie van de doelgroep, de bijzondere rol van de school in de opvang van de doelgroep en de spanningen inherent aan het isoleren van het recht op onderwijs van andere rechten, en de belangrijke psychoaffectieve of psychosociale component van de problematiek. Vervolgens vatten we kort *de organisatorische en pedagogische uitdagingen* samen die gesteld worden aan de scholen door de aanwezigheid van de doelgroep, alsook de belangrijkste antwoorden (lokaal beleid) van de scholen hierop. Daarna vatten we de elementen samen die we geïdentificeerd hebben inzake de *obstakels voor de operationalisering van het recht op onderwijs*, zoals voorgesteld door de verschillende actoren (scholen, externe actoren en ouders). De conclusies van dit kwalitatief onderzoeksluik hebben dus niet enkel betrekking op de doelgroep kinderen zonder wettig verblijfsstatuut (of documentloze kinderen, of kinderen zonder vast verblijfsstatuut), maar eveneens op de kinderen met een precair verblijfsstatuut.

Het vierde en laatste deel van dit hoofdstuk ten slotte, wordt besteed aan de **aanbevelingen** die we op basis van deze belangrijkste resultaten menen te kunnen richten aan het beleid.

## **1. Het juridisch onderzoek vanuit mensenrechtelijk perspectief.**

Het huidig onderzoeksproject heeft expliciet als bedoeling het recht op onderwijs van documentloze kinderen te onderzoeken; het juridisch onderzoek is bijgevolg gevoerd vanuit mensenrechtelijk perspectief, en niet in de eerste plaats vanuit het vigerende onderwijsrecht. Het onderzoekt met name welke verplichtingen voortvloeien uit het grondrecht op onderwijs. Eerst en vooral werd een juridische definitie van documentloze minderjarige vreemdelingen geformuleerd, waarbij juridisch een duidelijke afbakening werd gemaakt van wie al dan niet onder deze categorie ressorteert. Daarnaast werd onderzocht wat het grondrecht op onderwijs specifiek betekent en in welke mate dit grondrecht voor documentloze kinderen in België wordt gerealiseerd. Op basis daarvan werd de Belgische situatie getoetst aan het grondrecht op onderwijs zoals gewaarborgd in het mensenrechteninstrumentarium (grondwet en internationale verdragen). In wat volgt worden de voornaamste bevindingen uit dit juridisch onderzoek verduidelijkt.

De toetsing van de Belgische situatie aan het normatief kader werd hoofdzakelijk gemaakt op basis van juridisch literatuuronderzoek. Tot slot is ook van belang aan te geven dat dit onderzoek de drie Gemeenschappen betreft. Een specifiek normatief kader inzake het recht op onderwijs voor documentloze kinderen ontbreekt in de Duitstalige Gemeenschap.

### **1. Het grondrecht op onderwijs voor documentloze kinderen in België.**

#### **1.1. Definitie.**

Vanuit juridisch perspectief is voor de groep van minderjarige vreemdelingen zonder wettige verblijfstitel de term 'documentloze kinderen' te verkiezen. Beide woorden vormen een essentiële voorwaarde om te worden gecatalogeerd onder deze groep, met name:

- **Documentloos:** hij of zij is niet in het bezit van de vereiste documenten overeenkomstig de vigerende verblijfsreglementering van het land waar hij of zij verblijft. De term 'documentloos' omvat juridisch gezien twee categorieën, namelijk zij die helemaal geen documenten bezitten, als zij die niet over de *geldige* verblijfsdocumenten beschikken overeenkomstig de verblijfsreglementering van het gastland. Een andere gebruikelijke term is "zonder wettig verblijf".
- **Kind:** overeenkomstig artikel 1 van het Kinderrechtenverdrag wordt onder 'kind' verstaan "ieder mens jonger dan 18 jaar, tenzij volgens het op het kind van toepassing zijnde recht de meerderjarigheid eerder wordt bereikt." In België wordt de meerderjarigheid bereikt op 18 jaar.

De Algemene Vergadering van de VN moedigde reeds in 1975 alle VN-instellingen aan de term 'documentloos' als standaard te gebruiken. Buiten de VN-instellingen worden er andere benamingen gehanteerd. Zo wordt er ook onder meer gesproken van 'kinderen zonder wettig verblijf' of 'kinderen zonder papieren'. Ondanks het gebrek aan een uniforme terminologie, groeit een algemene tendens om het woord 'illegaal' te vermijden voor documentlozen, en dit om uiteenlopende redenen. Zo kan het woord, 'illegaal' uitsluitend naar een handeling verwijzen en niet naar een persoon. Documentloze kinderen zijn m.a.w. op zich niet illegaal, maar hun verblijf is dit wel. Bovendien wordt de term al dan niet bewust geconnoteerd met een ontmenselijking en criminalisering van de vreemdelingen. Toch moet worden vastgesteld dat deze term nog steeds opduikt.

## **1.2. Welke categorieën minderjarige vreemdelingen vallen onder het begrip documentloze kinderen?**

Documentloze kinderen hebben dus gemeen dat zij minderjarig zijn en niet over de vereiste documenten beschikken om legaal in het land te verblijven. Toch vormen zij ook juridisch gezien een heterogene groep. Van belang is daarom na te gaan wie al dan niet onder deze categorie ressorteert.

Onder documentloze kinderen worden zowel de begeleide als niet-begeleide minderjarigen uit derde landen gecatalogeerd.

*Begeleide* minderjarige vreemdelingen zijn kinderen uit derde landen die samen met hun wettelijke vertegenwoordiger (ouders of voogd) het land binnenkomen en/of op het grondgebied verblijven. Het onregelmatig karakter van hun verblijfsstatuut hangt in eerste instantie af van het statuut van hun wettelijke vertegenwoordiger. Uiteenlopende situaties zijn denkbaar. Kinderen kunnen in de eerste plaats samen met hun wettelijke vertegenwoordiger legaal het land zijn binnen gekomen, maar hun geldig verblijfsstatuut in een later stadium verliezen doordat hun visum niet hernieuwd kan worden of doordat zij in het kader van hun asielaanvraag uitgeprocedeerd zijn. In beide situaties blijven zij verder op het grondgebied wonen. Anderzijds kunnen deze kinderen ook samen met hun ouders op onregelmatige wijze het land betreden en daardoor nooit over een geldige verblijfstitel beschikken. Tot slot kunnen kinderen geboren worden in België zonder dat de moeder aangifte

doet van de geboorte opdat haar eigen onregelmatige situatie niet aan het licht zou komen.

*Niet-begeleide* minderjarige vreemdelingen (hierna NBMV) zijn kinderen uit derde landen die op het Belgisch grondgebied verblijven zonder hun ouders of wettelijke voogd. Ook bij deze groep kan het onregelmatig karakter van hun verblijfsstatuut uit verschillende situaties voortvloeien. In eerste instantie kan de onregelmatige wettelijke vertegenwoordiger van een aanvankelijk begeleide minderjarige gevolg geven aan het bevel om het grondgebied te verlaten, maar zijn/haar kind bij familie of landgenoten achterlaten. Anderzijds kan het een NBMV betreffen die te vondeling wordt gelegd of naar België wordt gesmokkeld in het kader van mensenhandel met het oog op prostitutie, adoptie of economische exploitatie. Het leeuwendeel van documentloze niet-begeleide minderjarige vreemdelingen wordt echter gevormd door de gedoogde minderjarige vreemdelingen. Zij hebben een asielaanvraag ingediend die definitief werd afgewezen. Ondanks het gebrek aan een geldige verblijfsvergunning, worden zij niet verwijderd door de Belgische overheid.

Er is slechts sprake van niet-begeleide minderjarige vreemdelingen (NMBV) als zij afkomstig zijn uit zogenaamde derde landen. Binnen de landen van de Europese Economische Ruimte (E.E.R.) geldt immers een vrij verkeer van personen. In de praktijk blijkt deze negatieve nationaliteitsvoorwaarde bijzonder problematisch te zijn voor de niet-begeleide Europese minderjarigen (hierna NBEM). Zij vallen niet onder de categorie van NBMV, waardoor zij geen toegang krijgen tot het beschermingssysteem waarin de Belgische wet voorziet voor NBMV. Ondanks een pilootproject om tegemoet te komen aan de problematiek van niet-begeleide Europese minderjarigen in een kwetsbare toestand, blijft hun situatie problematisch. Niet-begeleide Europese minderjarigen kunnen dan wel asiel of het statuut van slachtoffer van mensenhandel aanvragen, maar ze krijgen geen voogd toegewezen. Daarnaast kunnen ze geen beroep doen op het bijzonder verblijfsstatuut voor NBMV indien hun asielaanvraag negatief beantwoord wordt of indien zij niet in aanmerking komen om het statuut van slachtoffer van mensenhandel te verkrijgen. Bovendien voorziet de omzendbrief slechts in een tijdelijke plaatsing en gebeurt dit niet systematisch voor alle NBEM. Deze lacune is des te schrijnender sinds de toetreding van Bulgarije en Roemenië tot de EU. Volgens de Dienst Vreemdelingenzaken vormen de Bulgaarse en Roemeense (minder- en meerderjarige) onderdanen de grootste nationaliteitengroep die een statuut van slachtoffer van mensenhandel hebben aangevraagd.

Uit het voorgaande kan afgeleid worden dat documentloze kinderen juridisch gezien zich in een zeer verschillend statuut, of in de afwezigheid van een statuut, kunnen bevinden. Dat verschillend juridisch statuut heeft soms een impact op het genot van onderwijs. Niet zozeer omdat bepaalde categorieën van onderwijs worden uitgesloten, maar omdat bijvoorbeeld bij afwezigheid van begeleiding, opvang en zorg de niet-begeleide Europese minderjarigen veelal de weg naar het onderwijs niet vinden of verdwijnen, of omdat het onderwijs dat aangeboden wordt aan begeleide kinderen die opgesloten worden in gesloten centra, vaak van korte duur is en beweerdelijk niet steeds van goede kwaliteit.

### 1.3. De toetsing van de Belgische situatie aan het normatief kader.

Op papier is het recht op onderwijs voor documentloze kinderen in België behoorlijk gewaarborgd. België is verdragspartij bij meerdere mensenrechtenverdragen die het recht op onderwijs voor alle kinderen garanderen. De rapporten van speciale rapporteurs van de VN en NGO's enerzijds en de slotopmerkingen en algemene commentaren van de VN-Comités voor mensenrechten anderzijds laten zien dat de praktijk in bepaalde gevallen nog problematisch is. In wat volgt worden de voornaamste pijnpunten voor documentloze kinderen van het Belgische migratiebeleid op onderwijsvlak geïdentificeerd. Hierbij wordt telkens nagegaan of het knelpunt van die aard is dat het mogelijk in strijd is met het de mensenrechten, en meer bepaald met het recht op onderwijs.

Een eerste pijnpunt is gelegen in de bijzondere opvangregeling voor gezinnen met documentloze kinderen in de federale opvangcentra. In het arrest nr. 106/2003 van 22 juli 2003 oordeelde het Arbitragehof dat documentloze minderjarige vreemdelingen onder bepaalde voorwaarden gerechtigd zijn een ruimere vorm van O.C.M.W.-steun dan loutere medische hulp te genieten. De wetgever voegde daarop bij wijziging van artikel 57§2 O.C.M.W.-wet een extra voorwaarde toe, met name dat alleen de federale opvangcentra (en niet het O.C.M.W.) instaan voor de materiële steun die onontbeerlijk is voor de ontwikkeling van documentloze minderjarige vreemdelingen. Vraag is natuurlijk of deze regeling inzake de materiële opvang van documentloze minderjarigen de toets aan de mensenrechten – en meer specifiek het recht op onderwijs – doorstaat. De arbeidsrechtbank van Luik oordeelde dat het opvangregime, meer bepaald het feit dat elke overbrenging van het gezin naar een ander federaal opvangcentrum leidt tot een verandering van onderwijsinstelling, onverenigbaar is met het recht op onderwijs zoals gewaarborgd in artikel 2 van het Eerste Toegevoegde Protocol bij het E.V.R.M, artikel 13 IVESCR en artikel 27 Kinderrechtenverdrag. Dit vonnis beklemtoont sterk de specifieke casusgebonden elementen, zodat te betwijfelen valt of het opvangregime op zich onverenigbaar is met het grondrecht op onderwijs. Toch mag het belang voor documentloze minderjarige vreemdelingen om hun scholing af te werken in een onderwijsinstelling waarin ze als regelmatige leerling zijn ingeschreven, niet onderschat worden, zoals blijkt uit een vonnis van de arbeidsrechtbank van Dinant.

Een tweede beperking op de uitoefening van het recht op onderwijs heeft betrekking op de *toegang* tot het onderwijs. In het verleden stelde zich voornamelijk een probleem voor kinderen in gesloten detentiecentra. Allereerst werd er in het Detentiebesluit<sup>111</sup> amper gewag gemaakt van de aanwezigheid van documentloze kinderen in gesloten centra.<sup>112</sup> Over onderwijs voor documentloze kinderen viel in het Besluit niets te lezen, in tegenstelling tot de expliciete onderwijswaarborgen tijdens het verblijf in open centra. Sinds oktober 2008 worden gezinnen met kinderen in de regel niet meer opgesloten in een gesloten centrum. Zij

---

<sup>111</sup> KB van 2 augustus 2002 houdende vaststelling van het regime en de werkingsmaatregelen, toepasbaar op de plaatsen gelegen op het Belgisch grondgebied, beheerd door de dienst Vreemdelingenzaken, waar een vreemdeling wordt opgesloten, ter beschikking gesteld van de Regering of vastgehouden, overeenkomstig de bepalingen vermeld in artikel 74/8, §1, van de wet van 15 december 1980 betreffende de toegang tot het grondgebied, het verblijf, de vestiging en de verwijdering van vreemdelingen, *BS* 3 juni 1999.

<sup>112</sup> Meer bepaald artikel 83 dat vermeldt dat “Indien minderjarigen in het centrum verblijven, dienen de nodige aangepaste infrastructuur ter beschikking gesteld te worden, opdat deze zich kunnen ontspannen” en artikel 84 dat bepaalt dat op het groepsregime een uitzondering kan gemaakt worden omwille van de speciale categorieën van bewoners en daarbij onder meer verwijst naar families met kinderen.

verblijven in afwachting van hun repatriëring in een terugkeerwoning.<sup>113</sup> Ook hier zou echter opnieuw de vraag kunnen rijzen of de toegang tot het onderwijs effectief verzekerd is. Kinderen die gehuisvest zijn in terugkeerwoningen kunnen dan wel op basis van informele akkoorden met scholen toegang tot (lager) onderwijs genieten, toch stelt zich de vraag of de schorsing van de uitvoering van de verwijderingsmaatregel bij gezinnen met schoollopende kinderen in de periode van de paasvakantie tot het einde van het schooljaar of bij een tweede zittijd tot september ook in deze gevallen zal gelden (zie hoofdstuk III, 3.4.).

Ten derde lijkt België de toets met het grondrecht op onderwijs mogelijk niet te doorstaan inzake de regeling die gehanteerd wordt voor niet-begeleide Europese minderjarigen (NBEM). Zoals reeds vermeld, worden de NBEM niet als NBMV beschouwd, waardoor zij geen toegang krijgen tot het beschermingssysteem waarin de Belgische wet voorziet voor NBMV (namelijk toewijzing van voogd en opvangregeling). Het is evident dat daardoor ook de kans toeneemt dat ze niet op regelmatige basis schoollopen.

Een vierde knelpunt heeft betrekking op de opvang van asielzoekers in hotels. Wegens plaatsgebrek in de Belgische opvangcentra worden asielzoekers tijdelijk door Fedasil ondergebracht in hotels. Deze noodopvang zou niet langer dan tien dagen mogen duren, maar sommige kandidaat-vluchtelingen zitten reeds maanden in een hotel. Waar in de opvangcentra van Fedasil kandidaat-vluchtelingen toegang hebben tot juridische, medische en sociale bijstand en onderwijs, is dit in de hotels niet vanzelfsprekend. Hier wordt enkel voorzien in een slaapplek en maaltijdscheques. Voor de kinderen van deze asielzoekers is het zeer onwaarschijnlijk dat zij effectief genieten van hun recht op onderwijs.

Ten vijfde valt te betreuren dat een specifiek normatief kader inzake het recht op onderwijs voor documentloze kinderen ontbreekt in de Duitstalige Gemeenschap.

Ten slotte en meer principieel kunnen in het licht van de ondeelbaarheid en onderlinge afhankelijkheid van mensenrechten vragen gesteld worden bij de nogal exclusieve focus op het recht op onderwijs van documentloze kinderen in zowel de Vlaamse als Franse Gemeenschap. Ook in praktijk blijkt dat het recht op onderwijs maar echt kan gerealiseerd worden indien ook aan andere mensenrechten, zoals onder meer het recht op behoorlijke huisvesting, tegemoet gekomen wordt.

## **2. Het kwantitatief onderzoek.**

De ontmoette moeilijkheden (verkenning van de beschikbare databanken en afname van de vragenlijst) in het kwantificeren van de aanwezigheid van kinderen zonder wettig verblijfsstatuut op de lagere scholen in België blijken inherent te zijn aan de thematiek van mensen zonder wettig verblijfsstatuut en wijzen op de algemenere weerstand en sensibiliteit om cijfergegevens over deze doelgroep te communiceren. Hoe kan men immers de aanwezigheid van mensen die eigenlijk niet aanwezig zijn in cijfers vatten? Hoeveel mensen zonder wettig verblijfsstatuut er in België verblijven is dus moeilijk te zeggen.

---

<sup>113</sup> KB 14 mei 2009 Koninklijk besluit houdende vaststelling van het regime en de werkingsmaatregelen, toepasbaar op de woonunits, als bedoeld in artikel 74/8, § 1, van de wet van 15 december 1980 betreffende de toegang tot het grondgebied, het verblijf, de vestiging en de verwijdering van vreemdelingen, BS 27 mei 2009 (1ste uitgave).

Naast het gegeven dat het kwantificeren van het aantal mensen zonder wettig verblijfsstatuut bemoeilijkt wordt door hun verblijfsstatuut, zou de weerstand tegen een dergelijke kwantificering ook ingegeven zijn door de angst dat deze gegevens worden misbruikt voor andere dan wetenschappelijke doeleinden (Lejeune e.a., 2008, 243-244). Andere auteurs echter, benadrukken de noodzaak van een kwantitatieve en kwalitatieve beschrijving van deze populatie in termen van demografische samenstelling, verblijfsadministratief statuut en socio-economische situatie, en in termen van een analyse van de individuele, maatschappelijke en economische gevolgen van het huidig beleid. Vier redenen worden aangehaald om een dergelijke kwantificering te verantwoorden. Ten eerste het belang voor de overheid om de transparantie en de legitimiteit van het gevoerd beleid te vergroten; ten tweede de vraag hiernaar vanuit verschillende maatschappelijke actoren; ten derde het recht van de burger op objectieve en gecontextualiseerde informatie; en ten slotte de noodzaak om gegevens te verzamelen die specifiek betrekking hebben op minderjarigen, zoals namelijk vereist door het Comité voor de Rechten van het Kind van de Verenigde Naties (Lejeune e.a., 2008, 242-244).

Hoewel het achterhalen van het aantal (schoolgaande) kinderen zonder wettig verblijfsstatuut problematisch is ten gevolge van het ontbreken van een uniform registratiesysteem, een gebrekkige samenwerking tussen verschillende actoren en de onzichtbaarheid van een deel van deze kinderen (Pannecoucke, 2008, 192), werden toch al een aantal pogingen hiertoe ondernomen.

Timmerman, Vandenhole & Vanheule (eds.) voerden in 2009 een studie uit naar de juridische en feitelijke toestand van "kinderen zonder papieren". Een onderdeel van de studie bestond uit de verzameling van kwantitatieve gegevens over "minderjarige vreemdelingen zonder wettig verblijf" in Vlaanderen. Gegeven het gebrek aan officiële databanken over het aantal en het profiel van deze minderjarigen in België, kozen de onderzoekers ervoor om hun schatting te maken van de groep "minderjarige vreemdelingen met een illegale verblijfsstatus" op basis van gegevens van de ministeries van onderwijs. De meeste van hun verzoeken werden afgewezen "om de reden dat de voorhanden zijnde databanken geen informatie bevatten die toelaten een betrouwbaar beeld op te stellen van de groep minderjarigen met een onwettige verblijfsstatus." (Timmerman e.a., 2009, 66). Uiteindelijk verkregen de onderzoekers een databank van het Vlaamse Ministerie voor Onderwijs en Vorming met het aantal leerlingen die zonder rijksregisternummer geregistreerd staan in de Vlaamse scholen. De onderzoekers wijzen echter op een aantal beperkingen van deze data. Ten eerste bestaat er een risico op een onderschatting van het aantal daar niet alle minderjarige vreemdelingen zonder wettige verblijfsstatus "effectief gebruikmaken van het recht op onderwijs" en in de mate dat sommige kinderen die op het moment van hun inschrijving in regulier verblijf verkeren zich misschien in irregulier verblijf bevinden tijdens het schooljaar. Ten tweede geeft het al of niet beschikken over een rijksregisternummer geen uitsluitel over de verblijfsstatus daar ouders niet verplicht zijn bij de inschrijving van hun kinderen dit nummer mee te delen. Rekening houdend met deze foutenmarge hebben de onderzoekers voor hun schatting de beschikbare informatie over het rijksregisternummer gecombineerd met de informatie over de nationaliteit van de leerlingen waarbij leerlingen die zonder rijksregister geregistreerd staan maar over een Belgische nationaliteit beschikken uitgesloten werden, alsook alle jongeren afkomstig uit een van de lidstaten die deel uitmaken van de Europese Economische Ruimte (EER), en de jongeren met een Amerikaanse, Australische of Canadese nationaliteit.

De onderzoekers kwamen op deze manier tot een totaal van 1375 minderjarige leerlingen ingeschreven zonder rijksregisternummer en met een *“vreemde nationaliteit”*<sup>114</sup> in Vlaanderen voor het schooljaar 2007-2008 met 446 leerlingen in het gewoon lager onderwijs (32.4%) en 30 in het buitengewoon lager onderwijs (2.1%). Pogingen van de onderzoekers om via verschillende kanalen gelijkaardige gegevens te bekomen in de Franse Gemeenschap bleken vruchteloos.

Ondanks de onvolledigheid van en het ontbreken van een consensus over de beschikbare cijfergegevens, tonen de gemaakte schattingen wel aan dat er een niet te verwaarlozen groep kinderen zonder wettig verblijfsstatuut in de scholen in België aanwezig is. Onderwijsgegevens zijn echter slechts een indicatie voor het aantal kinderen zonder wettig verblijfsstatuut die in werkelijkheid in België aanwezig zijn als we ook deze groep in rekening brengen die niet op de schoolbanken te vinden is en die een onzichtbaar bestaan leiden in onze samenleving (Pannecoucke, 2008, 193). Zo vergeleek Bouckaert gegevens van het Rekenhof van 2001 over het aantal ingeschreven leerlingen in de Vlaamse en Franse Gemeenschap die ingeschreven zijn zonder rijksregisternummer, in België wonen en niet de Belgische nationaliteit hebben met het aantal minderjarigen betrokken bij de regularisatiecampagne van 1999. Op basis van de drie criteria bleken in de Vlaamse Gemeenschap 1335 leerlingen ingeschreven te zijn en 4531 leerlingen in de Franse Gemeenschap. Het aantal minderjarigen betrokken bij de regularisatiecampagne op basis van de Wet van 22 december 1999 bedroeg echter ongeveer 18.000 (op in totaal 50.000 personen) (Bouckaert, 2007, 716). Bouckaert concludeert hieruit dat ook andere factoren dan de formele erkenning van het recht op onderwijs de participatiegraad aan het onderwijs beïnvloeden (Pannecoucke, 2008, 193).

Hoewel we er zelf niet in geslaagd zijn met ons onderzoek een schatting te maken van het aantal kinderen zonder wettig verblijfsstatuut in het lager onderwijs, tonen deze studies aan dat het methodologisch, mits in acht neming van bepaalde beperkingen, wel mogelijk is om zich een idee te vormen over de cijfermatige aanwezigheid van onze doelgroep. De vraag die zich dan stelt is wat het zou betekenen indien we wel over dergelijke kwantitatieve gegevens zouden beschikken. Hierover hebben we al benadrukt dat buiten de methodologische vragen die het kwantificeren van deze populatie met zich meebrengt, de weerstand tegen een dergelijke kwantificering ook zou ingegeven zijn door de angst dat deze gegevens worden misbruikt voor andere dan wetenschappelijke doeleinden (Lejeune e.a., 2008, 243-244). Daarom hebben we er als onderzoeksgroep ook alle begrip voor dat de scholen zelf zouden weigeren om dergelijke gegevens aan te geven.

Zoals reeds aangehaald zouden er echter ook tegengestelde argumenten bestaan voor een beter kwantitatief en kwalitatief begrip van populaties zonder wettig verblijfsstatuut, die de ondersteuning van een meer pertinent beleid zouden mogelijk maken. Enkel een geïnformeerde overheid zal immers *“haar beleidskeuzes kunnen baseren op resultaten van kwaliteitsvolle beleidsimpactanalyses en beleidsmonitoring-processen wat de transparantie en legitimiteit van het gevoerde beleid zal verhogen”* (Lejeune e.a., 2008, 243). Lejeune e.a. geven in dit verband het voorbeeld van het gezondheidsbeleid. De auteurs stellen dat in dit geval

---

<sup>114</sup> Hiermee worden personen bedoeld die afkomstig zijn uit landen die geen lidstaat zijn van de EER, of die de Amerikaanse, Australische of Canadese nationaliteit hebben.

*“cijfers over het aantal personen in onwettig verblijf toelaten om de overheidsmiddelen in het kader van de dringende medische hulp beter af te stemmen op de werkelijke behoeften”* (Lejeune e.a., 2008, 243). Deze argumenten lijken ook van toepassing op het domein van het onderwijs. Zo hebben we in ons onderzoek kunnen vaststellen dat verschillende maatschappelijke actoren vragende partij zijn voor een beter kwantitatief begrip van het fenomeen. Eén van de argumenten hiervoor aangehaald door verschillende maatschappelijke actoren die we ontmoet hebben doorheen ons onderzoek is het gebrek aan overheidsmiddelen voor de specifieke onderwijsnoden van kinderen zonder wettig verblijfsstatuut. Dit zou volgens deze actoren kunnen toegeschreven worden aan een belangrijk gebrek aan specifieke kennis over deze doelgroep in termen van aantallen en samenstelling. Wat betreft het eerder aangehaalde recht van de burger op objectieve, gecontextualiseerde informatie benadrukken de auteurs dat niet de cijfers op zich hierbij van belang zijn, maar wel *“de bijhorende boodschap dat onwettige migratie een realiteit is met positieve en negatieve zijden die de overheid verplicht om een beleid te formuleren dat rekening houdt met de belangen van de overheid, de projecten van de individuen en de vragen vanuit de samenleving”* (Lejeune e.a., 2008, 244). Op het domein van het onderwijs zou men dus dergelijke gegevens moeten kunnen verzamelen waarbij men tegelijk rekening houdt met de bescherming van de betrokken populaties in een irreguliere verblijfsituatie en met de nood aan onderbouwde informatie over de politieke actie. Volgens de auteurs beschikt onze rechtstaat immers over *“voldoende wetgeving en gezaghebbende instellingen om garanties op het vlak van de bescherming van de persoonlijke levenssfeer te bieden”* (Lejeune e.a., 2008, 243).

### **3. Belangrijkste bevindingen van het kwalitatief onderzoek.**

#### **1. Een inzet op drie niveaus.**

##### *a) Op niveau van de categorisatie van de doelgroep.*

We willen graag terugkomen op de kwestie van de categorisatie van de doelgroep, want ons lijkt het dat onze keuzes niet zonder gevolgen zijn voor de beleidsaanbevelingen die we zullen kunnen formuleren. De oorspronkelijke onderzoeksopzet had als doelgroep “kinderen zonder wettig verblijfsstatuut” of “documentloze kinderen”, namelijk een juridische categorisatie van de doelgroep. De wijze waarop de vraagstelling werd geformuleerd berustte dan ook hoofdzakelijk op de mate waarin het recht op onderwijs van deze kinderen wordt gerespecteerd. Al snel bracht het kwalitatief onderzoek ons er echter toe deze vraagstelling zodanig te herformuleren dat ze meer aansloot met de vragen gesteld op het terrein. De analyse van het perspectief van de onderwijsactoren toont immers een redelijk zwakke pertinentie aan van het verblijfsstatuut om de specificiteit van de situatie van minderjarigen zonder wettig verblijfsstatuut op school te achterhalen. Het verblijfsstatuut van de kinderen is weinig zichtbaar voor deze onderwijsactoren, met uitzondering van actoren die een coördinatie- of beheerfunctie vervullen en die toegang hebben tot de leerlingendossiers of schoolbestanden (als bijvoorbeeld schooldirecties). De meeste leerkrachten en andere “eerste lijn” onderwijsactoren die we ontmoet hebben tijdens ons veldwerk kennen eenvoudigweg het precieze verblijfsstatuut van hun leerlingen niet. Ook menen ze dat deze variabele niet bepaald van invloed is op de scholarisatie van de kinderen uit onze doelgroep. Bovendien ontweken sommige van deze actoren vaak onze



vraag naar het verblijfsstatuut van de leerlingen met als reden het vermijden van elk risico op stigmatisatie of discriminatie, of in naam van een bepaald idee van gelijke behandeling van alle leerlingen.

Ons onderzoek heeft aangetoond hoe kinderen zonder wettig verblijfsstatuut vaker geassimileerd worden met “anderstalige nieuwkomers” of “nieuwe migranten”, een categorie die immers overeenkomt met de officiële terminologie van de onderwijsautoriteiten en die toegang geeft tot specifieke subsidies. Het frequent terugvallen op deze categorie blijkt niet enkel een vereenvoudiging te zijn (niet alle anderstalige nieuwkomers zijn immers “zonder wettig verblijfsstatuut”, en omgekeerd, een belangrijk deel van de kinderen zonder wettig verblijfsstatuut is niet of niet langer “anderstalige nieuwkomer”). Het vooronderstelt ook een specifiek kader om de problemen van deze kinderen te lezen, namelijk in termen van taalbeperkingen, een “culturele kloof” of “recente migratie”. Hoewel dit kader ongetwijfeld een onmiskenbare pertinentie heeft (niemand kan ontkennen dat een slechte beheersing van de onderwijstaal een belangrijk obstakel vormt voor kwaliteitsvol onderwijs), brengt het echter een significantief deel van de problematiek niet in rekening die eerder betrekking heeft op diverse kenmerken geassocieerd met de precariteit van een irreguliere verblijfssituatie. Ons onderzoek heeft namelijk aangetoond dat bij de beperkingen op de toegang tot bepaalde grondrechten zich door dit statuut een bestaans- en toekomstonzekerheid, een belangrijke geografische mobiliteit, alsook een “versnipperd” schoolparcours voegen. Om deze sociologische dynamiek in rekening te brengen, hebben we er in het kwalitatief onderzoeksluik voor gekozen om onze doelgroep uit te breiden tot “*kinderen in precair verblijf*”. We zijn immers van mening dat deze notie van kinderen in precair verblijf beter recht doet aan een sociologisch vergelijkbare realiteit, en dit over de verscheidenheid aan geobserveerde verblijfsstatuten heen. Dit neemt echter niet weg dat we de rol van het ontbreken van een wettig verblijfsstatuut erkennen in het kwetsbaar maken van de doelgroep, ook in termen van hun recht op onderwijs. Hoe dichter de kinderen (en hun gezinnen) bij de meest irreguliere verblijfssituatie (zonder enig verblijfsstatuut) komen, hoe meer hun kwetsbaarheid lijkt toe te nemen in verschillende domeinen, met inbegrip van het onderwijs.

***b) Kinderrechten, recht op onderwijs en het asiel- en migratiebeleid: spanningen en paradoxen.***

Doorheen het onderzoek werd ons onderzoeksteam geconfronteerd met een achterliggend paradox dat verband houdt met de spanningen, of zelfs de tegenstellingen, tussen enerzijds de kinderrechten en de concretisering ervan in termen van recht op onderwijs, en anderzijds het asiel- en migratiebeleid. Dit vertaalt zich namelijk in een relatief isolement van het recht op onderwijs ten aanzien van de toegang van kinderen zonder wettig verblijfsstatuut (of ruimer, in precair verblijf) tot andere grondrechten, en meer bepaald de beperkte toegang tot bepaalde sociale en economische rechten. Deze spanningen tussen het recht op onderwijs en het asiel- en migratiebeleid hebben zich in ons onderzoek geconcretiseerd doorheen verschillende elementen.

Zo hebben we vastgesteld dat dit recht op onderwijs de scholen een soort taak van “eerste lijn” opvang toeschrijft, daar ze vaak, *de facto*, een van de eerste publieke instellingen worden waar de gezinnen in precair verblijf contact mee hebben. Deze gezinnen worden inderdaad heel snel doorverwezen naar de school die gezien wordt als publieke instelling waar de

gezinnen zich in alle vertrouwen naar kunnen richten, zelfs indien het om gezinnen zonder wettig verblijfsstatuut gaat. De gezinnen weten dat zijzelf en hun kinderen er zullen opgevangen worden als ieder ander. We hebben vastgesteld dat deze bijzondere positie van de school bepaalde spanningen voor de scholen met zich meebrengt. Enerzijds moet de school het hoofd bieden aan “nieuwe taken” in termen van opvang en doorverwijzing, alsook aan een “nieuwe sociale vraag” vanuit deze gezinnen (vraag naar doorverwijzing naar de juiste opvangdiensten en sociale hulp, vraag naar hulp in de regularisatieaanvragen). Ze blijkt ook de verantwoordelijkheid te krijgen over het vervullen van alle dromen en verwachtingen van deze gezinnen zoals de hoop op *“goed onderwijs en een beter leven voor de kinderen”*. We hebben vastgesteld dat de scholen zich heel verschillend positioneren ten aanzien van deze “nieuwe taken en vragen” die ze opgelegd krijgen. De meeste schoolactoren die we gesproken hebben, geven echter aan niet voorbereid te zijn op deze situatie. Anderzijds ervaren de schoolteams vaak een aantal spanningen verbonden aan hun *“positie van schakel tussen de gezinnen en andere openbare instellingen”*. Sommige schooldirecties hebben ons aangegeven moeilijkheden te ervaren om een “juiste” positie te vinden in hun relaties met de politie of het gerecht, waarbij ze de rechten van de kinderen vrijwaren en hen beschermen zonder echter bepaalde eisen van de autoriteiten te schenden. De schoolteams blijken niet altijd duidelijk te weten wat hun rechten en plichten zijn ten aanzien van deze doelgroep.

Een ander element kan ook teruggebracht worden tot deze spanningen tussen het recht op onderwijs en de irreguliere verblijfs situatie. In ons onderzoek bij de scholen hebben we vastgesteld dat de kinderen zonder wettig verblijfsstatuut (en ruimer, in precair verblijf) wel worden opgevangen op de school, maar wel als “kind zijnde”, in naam van de rechten van het kind, en niet als kinderen in een precaire verblijfs situatie met eventuele specifieke noden. Het niet hebben van een wettig verblijfsstatuut veroordeelt, vrijwel per definitie, “deze leerlingen niet deel uit te maken van een doelgroepenbeleid”. Enerzijds bij decreet (tijdelijk) ongewenst op het territorium kunnen de kinderen en gezinnen zonder wettig verblijfsstatuut moeilijk onderwerp zijn van specifieke onderwijsmaatregelen. Bij gebrek aan doelgroepenmaatregelen worden de scholen verplicht een “lokaal beleid op maat” uit te werken om deze kinderen op te vangen. We hebben kunnen vaststellen hoe scholen hiervoor vaak gebruik maken van bestaande middelen voor andere doelgroepen (als bijvoorbeeld de anderstalige nieuwkomers). Dit laat zeker een bepaalde vorm van “lokale creativiteit” toe en een aanpassing aan de specifieke noden van de populatie van de eigen school. Het onderzoek toont echter aan dat deze soort van “plantrekkerij” nogal slecht beleefd wordt door sommige schoolactoren, die aangeven dat een grote verantwoordelijkheid op hun schouders rust ten aanzien van een situatie die beleefd wordt als onvoldoende gedragen in haar gevolgen door de overheid. De analyse van onze case studies van de scholen heeft goed aangetoond dat de wijze waarop ons onderwijssysteem wordt geregeld de vrije loop geeft aan heel uiteenlopende antwoorden op de opvang van de doelgroep, in functie van de inzet van de positionering van de scholen op de “quasi- schoolmarkt”. We hebben tevens de negatieve effecten aangetoond van deze situatie op de billijkheid van de opgezette voorzieningen of in termen van de beperkingen van de schoolkeuze van de gezinnen. Ten slotte heeft het onderzoek bij de externe actoren de vaak bepalende rol aangetoond van de mobilisatie van de actoren uit de verenigingssector om samen met de scholen passende antwoorden te formuleren op de door de kinderen in precair verblijf nieuw aangebrachte situaties. Hierbij moet ook de belangrijke, zelfs toenemende, rol benadrukt worden van de

“etnische gemeenschappen” in de opvang en de doorverwijzing (naar sociale diensten en naar scholen) van deze gezinnen.

Ten slotte hebben we een element geïdentificeerd dat misschien ook in verband kan gebracht worden met deze “paradoxen van het recht”, namelijk de tegenstelling tussen de kracht en toenemende legitimiteit van de rechten van het kind en de situatie van de volwassenen zonder wettig verblijfsstatuut (of ruimer, in precair verblijf). Deze tegenstelling veroorzaakt een soort “asymmetrie in de toegang die kinderen en hun ouders hebben tot rechten”. Het onderzoek bij de ouders heeft geleid tot het benadrukken van deze asymmetrische situatie waarbij de kinderen recht hebben op onderwijs, zich *de facto* integreren in een school en een sociaal leven opbouwen, kortom een proces van sociale en schoolse integratie ondergaan dankzij hun toegang tot onderwijs, terwijl hun ouders beperktere mogelijkheden genieten. Dit leidt al snel tot een intergenerationele kloof binnen de gezinnen, in termen van taal, cultuur en identiteit, wat niet zonder affectieve en psychosociale gevolgen blijkt te zijn. De onderwijsteams en de externe actoren spreken over “parentificatie”, wijzend op kinderen die enorme verantwoordelijkheden dragen in termen van bemiddeling tussen hun gezin en de Belgische samenleving.

*c) Een bijzonder kwetsbare populatie: psychosociale en psychoaffectieve kwetsbaarheid, “een opeenstapeling van kwetsbaarheden”.*

De verschillende delen van ons onderzoek brengen ons er toe de specifieke psychosociale en affectieve kwetsbaarheid van kinderen in precair verblijf te benadrukken. In al onze bestudeerde scholen zijn de bijzonder negatieve effecten van de irregulier migratie op het psychoaffectieve evenwicht van de kinderen een terugkerend thema. De leerkrachten halen een aantal traumatismen aan die verbonden zijn aan deze situatie van ballingschap, van “onafgewerkte” migratie en van een onzekere toekomst. De kinderen worden beschreven als onzeker, angstig, soms boos, in elk geval stellen ze zich vragen over de zin van hun inzet op school op middelmatige of lange termijn binnen de onzekerheid van hun verblijfsstatuut. Hoewel deze situatie zich niet altijd op “extreme” wijze manifesteert (mutisme, agressie, ...), beschouwen de betrokken leerkrachten deze kwetsbaarheid als een kenmerk van de doelgroep waarmee ze moeten omgaan op pedagogisch vlak. In dezelfde lijn bemoeilijkt de vastgestelde “intergenerationele breuk” tussen de kinderen en hun ouders de investering van de ouders in de opvolging van de scholarisatie of het schoolleven van hun kinderen. Sommige ouders leren minder snel de taal, worden in een situatie van marginalisatie of zelfs uitsluiting gehouden (meer bepaald als ze in een opvangcentrum verblijven), en beleven vaak moeilijk het wachten op een beslissing over hun regularisatieaanvraag. Het is zelfs soms de legitimiteit zelf van hun rol van ouder die op deze manier kwetsbaar wordt, zelfs ondermijnd. De gesprekken met de ouders hebben de zware moeilijkheden aangetoond die verbonden zijn aan de afwachtende en onzekere situatie, meer bepaald voor de ouders die al verschillende aanvragen hebben ingediend en voor deze die in een opvangcentrum verblijven. We moeten ons er echter voor behoeden hier te vervallen in een uiterst pessimistische kijk op deze gezinnen in precair verblijf. De gesprekken die we gevoerd hebben tonen een duidelijk onderscheid aan tussen enerzijds de ouders die zich meer projecteren in een mogelijke regularisatie en die de precariteit van het verblijf aanvaarden, en anderzijds ouders die elke hoop zijn verloren en zich in een impasse voelen. Het is echter wel duidelijk gebleken dat de kinderen vaak de prijs betalen van het psychisch onwelzijn

aangehaald door sommige ouders, of ze worden gedwongen niet voor hun leeftijd gepaste rollen op te nemen.

Naast deze thematiek van de psychoaffectieve kwetsbaarheid, hebben we ook de hypothese geformuleerd van een proces van "oopenstapeling van kwetsbaarheden". Het feit in precair verblijf te verkeren lijkt een beperkend effect te hebben op de toegang tot de grondrechten, meer bepaald de sociale en economische rechten. De articulatie van een fenomeen tussen het asielparcours en de toegang tot de sociale en economische rechten blijkt zich af te tekenen op basis van de analyse van de levensverhalen van de gesproken ouders. We hebben namelijk gezinnen geobserveerd die nog dieper in de precariteit "zonken" op het moment dat hun verblijfsstatuut in vraag werd gesteld of ontnomen, of in tegendeel gezinnen die juist weer "hun draai vonden" op het ogenblik dat ze wettige verblijfsdocumenten, al waren het voorlopige, krijgen. Dit fenomeen verdient echter op grotere schaal te worden onderzocht, om namelijk de factoren te identificeren die beschermen tegen deze bijzondere kwetsbaarheid. Het onderzoek bij de ouders werpt reeds een licht op enkele van deze beschermende factoren: de verankering in een gemeenschaps- of etnisch netwerk, het beschikken over een stabiel familiaal netwerk, het socio-economisch en cultureel statuut van de ouders of simpelweg het hebben van werk (zwart of niet) spelen deze rol en stellen de gezinnen in staat zich staande te houden in een dynamiek van positieve sociale integratie die op zijn beurt een positieve invloed heeft op het onderwijs van de kinderen. Omgekeerd, het feit te leven in een eenoudergezin, geïsoleerd in termen van banden met de gemeenschap en geen recht hebben op werk zijn evenveel factoren die de gezinnen kwetsbaarder maken, gezinnen die al verzwakt zijn door het ontbreken van een legaal verblijfsstatuut, met vaak zware gevolgen voor de kinderen.

## **2. De belangrijkste organisatorische en pedagogische uitdagingen ervaren door de scholen.**

Het onderzoek uitgevoerd bij de lagere scholen (de zeven *case studies*) heeft een aantal uitdagingen, zelfs moeilijkheden, aan het licht gebracht die de aanwezigheid van de doelgroep in de klassen met zich meebrengt. Zonder er in detail op in te gaan, halen we hieronder nog eens de belangrijkste aan.

Op *pedagogisch vlak* blijkt de aanwezigheid van kinderen in precair verblijf in de klassen (reguliere of specifieke klassen) een uitdaging te vormen voor de leerkrachten. Het betreft in de eerste plaats het lesgeven aan naar cultuur, sociale en schoolse ervaring heterogene klassen, wat vaak vragen stelt in termen van klasdynamiek. De leerkrachten zien zich genoodzaakt "originele pedagogische antwoorden te bedenken" om op gepaste manier om te gaan met de bijzondere psychosociale beleving van deze kinderen. Hoewel de kwestie van de versnipperde schoolparcours van belang is gebleken, wordt ze slechts zelden gethematiseerd in de bestaande voorzieningen. Vaak ligt de focus op het op peil brengen van de taalbeheersing en het schools niveau van de kinderen. Het betreft ook het lesgeven in onzekere situaties. De onzekere toekomst van de kinderen, de mogelijkheid van een onverwacht vertrek, maar ook de grote "mobiliteit" in termen van het frequent veranderen van school vallen niet gemakkelijk te rijmen met een duurzame en efficiënte pedagogische ondersteuning. De vraag naar een relevant curriculum vloeit voort uit deze eerste vaststelling: wat onderwijzen aan kinderen van wie men niet weet of ze twee maanden of

voor hun volledige lagere schoolloopbaan op dezelfde school zullen blijven? We hebben vastgesteld dat de scholen, geconfronteerd met deze kwesties, contrasterende keuzes maken in functie van hun educatief project en van hun positie op de “quasi-schoolmarkt”. Kwesties als het behouden van het “niveau” en het “imago” van de school stellen zich eveneens en beïnvloeden de pedagogische keuzes van de scholen. Ten slotte melden de schoolteams een quasi volledig gebrek aan pedagogische referentiesystemen om het hoofd te bieden aan deze verschillende uitdagingen. Als er nuttige referentiesystemen zijn, zijn ze schaars.

Op *organisatorisch vlak* brengt de aanwezigheid van deze kinderen verschillende moeilijkheden aan het licht. We hebben reeds de afwezigheid van doelgroepenmaatregelen aangehaald en de mobilisatie van bronnen voor andere doelgroepen voor de opvang van de kinderen zonder wettig verblijfsstatuut. Dit vergt van de directies de capaciteit tot creativiteit en “plantrekkerij” om deze bronnen aan te wenden. Dit vergt bovendien een aanzienlijk engagement van de leerkrachten, zowel in termen van bijkomende werkuren, als van pedagogische vindingrijkheid of affectieve betrokkenheid. Deze soort creativiteit, plantrekkerij en engagement worden echter niet overal geobserveerd met een concentratie van deze kinderen in bepaalde scholen tot gevolg, wat ten koste gaat van een meer gelijke verdeling van deze populatie over een groter aantal scholen. De case studies hebben ten slotte goed aangetoond dat er een spanning bestaat binnen de scholen tussen enerzijds een ideale opvang, deelname van de kinderen aan het schoolleven en hun snelle integratie in het “gemeenschappelijk” curriculum, en anderzijds de nood aan een specifieke “afzonderlijke” behandeling (bijvoorbeeld afzonderlijke taalklassen) die een op niveau brengen van de taalbeheersing en het schools niveau mogelijk maken. We hebben vastgesteld dat de scholen verschillend antwoorden op deze uitdaging, waarbij ze afhankelijk van het schoolproject en positionering op de quasi-schoolmarkt meer naar de “integratieve” pool of meer naar de pool van “afzondering” neigen.

### **3. Het verblijfsstatuut en de beperkingen ervan op het recht op onderwijs.**

We hebben vastgesteld dat, in de verschillende Gemeenschappen, het gewicht van de internationale instrumenten betreffende de rechten van het kind een bijzonder positieve rol speelde in de toegang van de doelgroep tot onderwijs. De externe actoren en de ouders die we ontmoet hebben bevestigen deze ruimschoots gedeelde indruk dat de toegang tot onderwijs voor kinderen zonder wettig verblijfsstatuut globaal gezien verzekerd is. Het betreft echter enkel indrukken die we vastgesteld hebben bij de betrokken terreinactoren en bovendien moeten de beperkingen van ons onderzoek hier herinnerd worden. We ontbreken systematische studies om deze vaststellingen te onderbouwen. Ons kwalitatief onderzoek heeft echter toch het bestaan van beperkingen voor de uitoefening van dit recht aan het licht gebracht. Hoewel het garanderen van een toegang tot onderwijs voor kinderen zonder wettig verblijfsstatuut een waardevolle verworvenheid is, hebben we toch een aantal negatieve effecten van het verblijfsstatuut op de operationalisering van het recht op onderwijs vastgesteld op verschillende niveaus: op niveau van de toegang tot de scholen en de inschrijvingen, op niveau van het schoolparcours en op niveau van de oriëntatie.

#### *a) Een formele gelijkheid van de toegang voor iedereen, maar ...*

Ondanks de onmiskenbare vooruitgang met betrekking tot het recht, lijkt het dat de gezinnen zonder wettig verblijfsstatuut, of ruimer in precair verblijf, nog een aantal

moeilijkheden ervaren in hun toegang tot de scholen. Enerzijds botsen ze soms nog aan tegen een meer dan voorbehouden opvang door bepaalde scholen, die ofwel ontmoedigd zijn door de zware administratieve stappen die moeten doorlopen worden bij het inschrijven van deze kinderen, ofwel bezorgd zijn over hun positionering op de quasi-schoolmarkt (cfr. het behouden van een bepaald “niveau” en “imago”). Anderzijds, hoewel deze ouders over het algemeen geïnformeerd lijken over het recht op onderwijs voor hun kinderen, betreft dit niet altijd precieze informatie, met als gevolg een beperking van de waaier aan mogelijke of beschikbare scholen voor de doelgroep. Ten slotte, blijken de schoolkosten in bepaalde scholen vaak een onoverkomelijk obstakel te vormen gezien het economisch niveau van de gezinnen (die geen toegang hebben tot gezinsbijslag of studiebeurzen).

***b) Ervaren obstakels doorheen het schoolparcours.***

Ons onderzoek heeft aangetoond dat kinderen in precair verblijf doorheen hun schoolparcours een aantal obstakels ervaren die ons als specifiek gebleken zijn en die een beperking betekenen voor een “optimale” operationalisering van hun recht op onderwijs, namelijk niet enkel in termen van toegang, maar ook in termen van gelijke schoolkansen. Deze obstakels, die reeds werden uiteengezet in verschillende delen van dit rapport, hebben we gegroepeerd rond volgende assen:

- de versnippering van het schoolparcours;
- schoolverzuim blijkt toe te nemen door het verblijfsstatuut;
- het verblijfsstatuut blijkt vaak samen te gaan met een beperking van de toegang tot andere rechten, wat indirecte negatieve gevolgen heeft op de scholarisatie;
- de toekomstonzekerheid door een precaire verblijfsituatie leidt soms bij de kinderen tot verschillende soorten “schoolse onverschilligheid”;
- de kwestie van het niet of gebrekkig beheersen van de onderwijstaal en de culturele kloof tussen de gezinnen en de school blijken soms nog sterker ervaren te worden door deze doelgroep;
- de psychosociale problematiek gelinkt aan de irregulier migratie blijken ook negatieve effecten te hebben op het schoolparcours.

***c) Effecten op niveau van de oriëntatie.***

Ten slotte blijkt de onderwijsoriëntatie van de doelgroep beïnvloed te zijn door het verblijfsstatuut, zowel in termen van aanvankelijke doorverwijzing (naar een bepaalde school, naar een bepaalde klas, naar een bepaald leerjaar), als in termen van doorverwijzing naar een bepaald type bijzonder onderwijs, en in termen van doorverwijzing naar het secundair onderwijs. We hebben het moment waarop de kinderen in precair verblijf instromen in ons onderwijssysteem als « zwakke schakel » aangewezen. Verschillende elementen leiden namelijk tot een niet adequate aanvankelijke doorverwijzing van de kinderen. Het samenstellen van een schooldossier voor deze kinderen blijkt relatief zwaar te zijn en soms zelfs onmogelijk, wat soms tot gevolg heeft dat kinderen geplaatst worden in een leeftijdsklas die niet geschikt is voor hen. Bovendien blijkt uit getuigenissen van externe actoren of leerkrachten, maar ook van de ouders, dat er bepaalde lacunes zijn in termen van een aan deze kinderen aangepaste pedagogische diagnostiek. Ten slotte blijken de specifieke voorzieningen (zoals afzonderlijke taalklassen voor anderstalige nieuwkomers) onvoldoende en gebaseerd op criteria (taal, recente migratie) die slechts gedeeltelijk overeenstemmen met de noden van de doelgroep en die de uitdagingen gesteld door de precaire verblijfsituatie niet in rekening brengen. Dit heeft vaak gevolgen op het vervolg van het parcours van de

kinderen. Een verlengd verblijf in de “afzonderlijke” klassen, hoewel het voordelig kan zijn in termen van het terug op niveau brengen van de taalbeheersing of van de basiscompetenties, kan leiden tot een soms niet in te halen schoolse vertraging en stigmatisatie. Meer algemeen, lijkt een onvoldoende aangepaste psychopedagogische diagnose ook te leiden tot een “over-oriëntatie” van de leerlingen van deze doelgroep naar het bijzonder onderwijs, zoals aangehaald door de externe actoren en gemeld door bepaalde ouders. De verschillende processen van “schoolse achterstelling” geobserveerd doorheen het lagere schoolparcours (zoals oa. oriëntatie naar het bijzonder onderwijs, systematisch blijven zitten door frequente schoolveranderingen) blijken ook voor veel van de leerlingen uit de doelgroep samen te gaan met globaal genomen zwakke schoolresultaten op het einde van de lagere school. Deze tendens heeft onvermijdelijk gevolgen op het moment waarop de kinderen overgaan naar het secundair onderwijs, waar men leerlingen observeert die doorverwezen worden naar de b-stromen. We willen ten slotte stil staan bij de vaststelling dat, met het einde van de effectiviteit van het recht op onderwijs bij het bereiken van de meerderjarigheid, het schoolparcours veel kans heeft afgebroken te worden of onoverbrugbare obstakels te ontmoeten eens de jongeren 18 jaar worden.

#### **4. Aanbevelingen.**

Op basis van deze belangrijkste bevindingen van het onderzoek, kunnen we nu trachten enkele aanbevelingen te formuleren gericht op het optimaliseren van de opvang van de kinderen zonder wettig verblijfsstatuut (of zonder vast verblijfsstatuut, of documentloos), en ruimer, de kinderen in precair verblijf door de scholen. Deze aanbevelingen zijn allen gericht op het beantwoorden van bepaalde geobserveerde beperkingen in de operationalisering van het recht op onderwijs door de doelgroep. Deze aanbevelingen hebben we gegroepeerd op vijf niveaus:

- 1. bevorderen van de organisatorische opvang- en oriëntatiemodaliteiten voor de kinderen in precair verblijf op niveau van de scholen;**
- 2. de pedagogische expertise versterken;**
- 3. bevorderen van de expertise en vorming van onderwijsactoren;**
- 4. bevorderen van de samenwerking tussen de scholen en andere instellingen;**
- 5. ondersteunen van de toegang van de ouders in precair verblijf tot rechten en hen beter begeleiden in hun educatieve functie.**

Voor we deze aanbevelingen dieper uitwerken, dringt een opmerking zich op. Bepaalde van de aanbevelingen die we zullen voorstellen kunnen als “niet-specifiek” overkomen bij de lezer. Ze zouden immers ook van toepassing kunnen zijn op andere doelgroepen dan de kinderen zonder wettig verblijfsstatuut of met een precair verblijfsstatuut, zoals de anderstalige nieuwkomers of zelfs de kinderen uit socio-economisch achtergestelde milieus. We zijn echter van mening dat ook de niet-specifieke aanbevelingen zich sterker stellen ten aanzien van de groep kinderen in precair verblijf (zonder wettig verblijfsstatuut of met een precair verblijfsstatuut), daar deze kinderen, zoals eerder aangehaald, vaak verschillende vormen van kwetsbaarheid cumuleren. Anders gezegd, hoewel ze deels gelijkaardige moeilijkheden kunnen ervaren als andere doelgroepen, maakt hun verblijfsstatuut hen

kwetsbaarder. Daarom stellen we deze aanbevelingen op een transversale manier voor, dus zonder onderscheid tussen de meer algemene of niet-specifieke en de meer specifieke aanbevelingen. We zullen wel steeds aangeven op welke moeilijkheid of obstakel onze voorgestelde aanbevelingen betrekking hebben en in welke mate ze meer specifiek de doelgroep aanbelangen. In de aanbevelingen die volgen zullen we de categorie “kinderen in precair verblijf” hanteren als we het zowel over de kinderen zonder wettig verblijfsstatuut als de kinderen met een precair verblijfsstatuut hebben. Indien nodig zullen we wel duidelijk aangeven welke maatregel voor welke specifieke groep pertinent is.

### **1. Bevorderen van de organisatorische opvang- en oriëntatiemodaliteiten voor de kinderen in precair verblijf op niveau van de scholen.**

Om de verschillende geïdentificeerde organisatorische obstakels te overbruggen, die zowel betrekking hebben op een gebrek aan bronnen, op de problematische instroom van de kinderen in precair verblijf in het onderwijssysteem, op de oriëntatieprocessen en op de effecten van de positionering van de scholen op de quasi-schoolmarkt, zouden verschillende types maatregelen tegelijk moeten overwogen worden.

#### ***a. Inwerken op de bronnen.***

Het onderzoek heeft een gebrek aan financiële en materiële middelen aangetoond om de kinderen in precair verblijf op te vangen en de ontoereikendheid van de specifieke opvangvoorzieningen, met een concentratie van de doelgroep in bepaalde scholen als gevolg. Meer middelen voorzien voor scholen die bereid zijn deze kinderen zonder wettig verblijfsstatuut of ruimer met een precair verblijfsstatuut op te vangen, zou zeker toelaten situaties van “overbelasting” van de schoolactoren te voorkomen die we geobserveerd hebben in bepaalde van de onderzochte scholen. Scholen die gedwongen worden in belangrijke mate “hun plan te trekken” om deze kinderen te kunnen opvangen.

#### ***b. Het geheel van de scholen aansporen om de kinderen in precair verblijf op te vangen.***

We hebben vastgesteld dat een aantal wettelijke bepalingen een heel positieve rol hadden gespeeld in de veralgemeende toegang tot het onderwijs. Om in deze richting verder te gaan en de nog geobserveerde obstakels in termen van toegang en inschrijving te overbruggen, zouden verschillende complementaire maatregelen kunnen genomen worden, waaronder:

- het beter informeren van de schoolactoren over de realiteit van de (irreguliere) migratie en de sociale en culturele realiteit van de gezinnen in precair verblijf;
- het geheel van de scholen informeren over het recht op inschrijving voor alle kinderen, ongeacht hun verblijfsstatuut;
- de administratieve inschrijvingsprocedures voor kinderen in precair verblijf vereenvoudigen;
- toegang tot subsidies voorzien voor kinderen in precair verblijf ook al komen ze op de scholen aan na de “teldag”.

#### ***c. Het verbeteren van de instroom van de kinderen in het onderwijssysteem.***

We hebben vastgesteld hoezeer de instroom van kinderen in precair verblijf in het onderwijssysteem een “zwakke schakel” bleek te zijn, met gevolgen op het schoolparcours. De “matching” verbeteren tussen de effectieve noden van deze leerlingen en een aangepaste schoolse aanbod zou een gevoelige verbetering betekenen voor deze kinderen. Hierdoor zou



men kunnen voorkomen dat kinderen in een niet geschikte leeftijdsklas geplaatst worden of dat ze quasi-automatisch, zonder een voldoende onderbouwde diagnose, worden doorverwezen naar specifieke voorzieningen. In dit verband stellen we voor zowel op niveau van de administratieve procedures in te werken, alsook op het niveau van de beschikbare hulpmiddelen om een gepaste diagnose te kunnen stellen.

***d. De samenwerking tussen de scholen vergroten om de effecten van de quasi-schoolmarkt tegen te gaan.***

Het onderzoek heeft de negatieve rol van de quasi-schoolmarkt in de opvang van de kinderen uit de doelgroep belicht. Om deze fenomenen tegen te gaan zijn meerdere hefbomen denkbaar:

- het informeren van alle scholen over hun plicht de doelgroep op te vangen;
- het centraliseren van aangepaste pedagogische hulpmiddelen en ze meer toegankelijk maken voor alle scholen;
- de communicatie tussen de scholen verbeteren door het bevorderen van de overdracht van schooldossiers en het delen van goede praktijken.

Deze maatregelen zouden van toepassing zijn voor alle kinderen in precair verblijf, ongeacht hun specifiek juridisch statuut.

**2. De pedagogische expertise versterken.**

De schoolteams blijken nog slecht voorbereid te zijn op het ontwikkelen van pedagogische praktijken die aangepast zijn aan de heterogeniteit en precaire verblijfsituatie van de doelgroep. Toch bestaan er al verschillende initiatieven in de vorm van lokale “goede praktijkvoorbeelden”. Deze worden echter maar weinig gesystematiseerd en uitgewisseld. Verschillende aanbevelingen lijken ons daarom belangrijk:

***a. Systematiseren en uitwisselen van de bestaande goede praktijkvoorbeelden.***

***b. Aangepaste pedagogische werkmiddelen voor de opvang van de kinderen in precair verblijf ontwikkelen, ook op niveau van evaluatie en oriëntatie, die toelaten de psychoaffectieve dimensies van hun situatie in rekening te brengen.***

***c. Het geheel van de scholen aansporen om zich aan te passen aan de diversiteit onder de kinderen en zich open te stellen voor kinderen in precair verblijf.***

***d. Stigmatisatie tegengaan en de kinderen valoriseren.***

Ten aanzien van een doelgroep die vaak gestigmatiseerd wordt, hebben verschillende actoren gewezen op het belang van het valoriseren van de kinderen “voor wat ze zijn” door middel van pedagogische voorzieningen die hun eigen capaciteiten valoriseren (bijvoorbeeld meertalige competenties).

***e. Omgaan met een versnippering van de schoolparcours en een schoolse mobiliteit,***

- door de kinderen in precair verblijf toe te laten hun schooljaar te volbrengen in dezelfde school of zelfde klas;
- door het uitwisselen van schooldossiers en de samenwerking tussen de scholen te verbeteren wanneer een zelfde kind naar een andere school gaat;

- door na te denken over een “pertinent curriculum” voor een doelgroep in precair verblijf: welke basiscompetenties zijn nuttig voor kinderen met een onzekere toekomst?

### **3. Bevorderen van de expertise en de vorming van de schoolactoren.**

Verschillende malen heeft ons onderzoek aangetoond dat een belangrijke beperking op de operationalisering van het recht op onderwijs het gebrek aan informatie is bij de betrokken professionelen. De schoolteams – directies en leerkrachten – blijken vaak niet precies te weten waar de grens ligt van hun plichten en verantwoordelijkheden ten aanzien van de doelgroep. Vaak, en meer bepaald in de scholen die doorgaans weinig geconfronteerd worden met een dergelijke populatie, werden de schoolactoren nooit gesensibiliseerd over de kwestie van personen in precair verblijf en hun leefomstandigheden. Informatie en sensibilisatie zouden daarom een voordelig effect kunnen hebben, zoals aangetoond door bepaalde goede praktijkvoorbeelden hieromtrent. Bovendien werden we getroffen door het gebrek aan specifieke vormingen over de doelgroep voor de leerkrachten, inbegrepen voor leerkrachten die instaan voor specifieke voorzieningen (als bijvoorbeeld Nederlands aan anderstalige nieuwkomers). Ons lijkt daarom een optimalisatie van specifieke vormingen over deze doelgroep noodzakelijk.

### **4. De samenwerking tussen de scholen en andere instellingen bevorderen.**

Om te voorkomen dat te veel verantwoordelijkheid enkel op de schouders van de scholen zou wegen (cfr. de school als “eerste lijn” instelling), lijkt ons de ontwikkeling van samenwerkingen tussen de school en andere instellingen aan te bevelen. Een aantal goede praktijkvoorbeelden komen immers voort uit dergelijke samenwerkingen. Uit verschillende van onze case studies is de positieve rol gebleken van “lokale netwerking” tussen de school en andere instellingen om naast de schoolse context, ook andere contexten (bijvoorbeeld sociale en psychologische) van de situatie van de doelgroep in rekening te brengen (cfr. de Lokaal Overlegplatforms en de multidisciplinaire overlegmomenten). In het kielzog van deze goede praktijkvoorbeelden raden we derhalve een versterking aan van de coördinatie en de samenwerking tussen de scholen en andere lokale actoren die werken rond de integratie van de gezinnen en kinderen zonder wettig verblijfsstatuut of met een precair verblijfsstatuut. Dergelijke samenwerkingen zouden tevens kunnen toelaten om de paradoxen te overstijgen die voortvloeien uit het afzonderlijk behandelen van het recht op onderwijs voor deze kinderen, los van hun toegang (en van hun gezin) tot andere rechten.

### **5. De ouders ondersteunen in hun toegang tot rechten en hen beter begeleiden in hun educatieve functie.**

Een laatste mogelijke interventie-as heeft betrekking op de opvang en de steun die gegeven wordt aan de ouders in precair verblijf. Het onderzoek heeft inderdaad de paradoxen aan het licht gebracht van een situatie waarbij het recht op onderwijs voor kinderen in precair verblijf wordt erkend, terwijl hun ouders zich in een meer restrictieve verblijfsituatie bevinden. Deze spanning lijkt zich sterker voor te doen voor ouders zonder wettig verblijfsstatuut, maar lijkt ook ervaren te worden door ouders met een precair verblijfsstatuut, en meer bepaald ouders die in een opvangcentrum verblijven. Ons

kwalitatief onderzoek bij de ouders heeft de discrepantie aangetoond die op quasi onvermijdelijke manier ontstaat tussen het integratieproces van de kinderen en de integratie van de ouders. Deze ouders hebben geen toegang tot opleidingen, hebben een beperkte toegang tot werk, kunnen hun ouderlijke rol moeilijk opnemen door hun minder goede beheersing van de opvangstaal, of door hun gebrekkige kennis van het onderwijssysteem. We menen dat deze situatie van een intergenerationele kloof tussen de ouders en de kinderen negatieve effecten heeft op de scholarisatie van de kinderen.

We verdedigen daarom het idee dat het bevorderen van de toegang tot rechten voor de ouders in precair verblijf een belangrijke hefboom vormt voor een optimale operationalisering van het recht op onderwijs voor de kinderen. Meer bepaald denken we dat, binnen het kader van de beschikbare bronnen en de beleidskeuzes ten aanzien van personen zonder wettig verblijfsstatuut of met een precair verblijfsstatuut, de volgende maatregelen een gunstige impact zouden hebben op de concretisatie van het recht op onderwijs voor de kinderen in precair verblijf:

- de opvang van de ouders in precair verblijf verzekeren en hun toegang tot een opleiding vergemakkelijken;
- de ouders in precair verblijf duidelijk informeren over de werking van het onderwijssysteem in België opdat ze verantwoordelijk kunnen blijven over het schoolparcours van hun kinderen;
- meer algemeen, de ouders in precair verblijf de mogelijkheid geven hun rol te vervullen in het opvolgen van de scholarisatie van hun kinderen om te voorkomen dat ze hun ouderlijke rol niet kunnen opnemen, om zo de psychosociale en schoolse situatie van de kinderen te verbeteren.

## **6. Als besluit: een maatschappelijk debat op gang brengen over de opvang van de gezinnen in precair verblijf en hun kinderen, en een geïntegreerde actie bevoorrechten.**

We willen dit rapport afsluiten met een meer algemeen besluit. Doorheen het rapport hebben we de kloof, soms zelfs spanningen, vastgesteld tussen het recht op onderwijs voor kinderen en het opvangbeleid ten aanzien van de personen in precair verblijf. Het is niet aan ons om de pertinentie van dit beleid te beoordelen. We hebben echter wel willen aangeven dat deze situatie de school confronteert met taken waar ze niet op verbeid was, onzekerheid bij de betrokken actoren genereert over de rechten en plichten van eenieder, en we hebben net aangehaald hoe deze kloof ook van invloed is op de familiale relaties en dus, op heel rechtstreeks wijze, op het psychosociaal welzijn van de kinderen. Het recht op onderwijs kan derhalve niet op een afzonderlijke wijze behandeld worden, zonder dat de onderwijsautoriteiten samen werken met andere autoriteiten die bevoegd zijn voor het opvangbeleid ten aanzien van personen in irregulier verblijf.

Om een blijvende aandacht te hebben voor deze gevoelige thematiek, menen we daarom dat een ruimer debat nodig is op beleidsniveau tussen de onderwijsverantwoordelijken en andere betrokken beleidsdomeinen. Dit debat zou betrekking moeten hebben op de opvangvoorzieningen voor de kinderen in precair verblijf en hun gezin, als op de effecten van de interdependentie van de grondrechten waar deze kinderen en hun ouders van genieten. Dit zou toelaten om de precieze rol van de school in de opvang van deze doelgroep uit te klaren. Complexe vragen, zoals de schoolplicht voor deze doelgroep en het recht op

onderwijs voor jongeren die meerderjarig worden, zouden dan ook moeten aangekaard worden. Ten slotte, zou ook moeten gedacht worden over een betere coördinatie tussen het gevoerd beleid op niveau van de Gemeenschappen en het federaal beleid.

Ten slotte blijven een aantal kwesties onvoldoende geëxploreerd in het huidig onderzoek, zoals de kinderen zonder wettig verblijfsstatuut die niet te vinden zijn op de schoolbanken en de vraag naar de moeilijke kwantificatie van de doelgroep. We hopen dat dit onderzoek een inspiratie vormt om deze en andere vragen met betrekking tot deze doelgroep verder op te nemen.

## VII. BIBLIOGRAFIE

Adam, I., Ben Mohammed, N., Kagné, B., Martiniello, M. & Rea, A. (2002), *Histoires sans-papiers*, Brussel, Edition Vista, 227.

Bafekr, S. (1999), "Schools and their undocumented Polish and 'Roman Gypsy' pupils", *International Journal of Educational Research*, 31, 295-302.

Beweging voor Kinderen zonder Papieren en Antwerps Minderhedencentrum de8 vzw, *Het Geheim Van Youssef*. Beschikbaar op de website [www.hetgeheimvanyoussef.be](http://www.hetgeheimvanyoussef.be)

Bouckaert, S. (2007), *Documentloze vreemdelingen: Grondrechtenbescherming doorheen de Belgische en internationale rechtspraak vanaf 1985*, Antwerpen-Apeldoorn, Maklu.

Briggs, V., Jr. (1984), "Methods of Analysis of Illegal Immigration into the United States.", *International Migration Review, Special Issue: Irregular Migration: An International Perspective* 18, 623- 641.

Brosens, G. (2004), *Sociale netwerken van alleenstaande minderjarige asielzoekers. Een case study bij de AMA's in het open opvangcentrum van Kapellen*, Verhandeling aangeboden tot het verkrijgen van de graad van Licentiaat in de Sociologie, Katholieke Universiteit Leuven.

Chavez, L.R. (1992), *Shadowed lives. Undocumented Immigrants in American Society*. Fort Worth: Harcourt Brace Publishers

Child Focus (februari 2003), *De verdwijning van niet begeleide minderjarigen*, Beschikbaar op de website: [http://www.childfocus.be/uploads/documents/54-121-dossier\\_mna\\_nl.pdf](http://www.childfocus.be/uploads/documents/54-121-dossier_mna_nl.pdf)

Child Focus (januari, 2004), *De opvang in België van niet-begeleide minderjarigen, slachtoffer van seksuele uitbuiting. Aanbevelingen voor goede praktijken*, Beschikbaar op de website: [http://www.childfocus.be/uploads/documents/70-149-rapport\\_mena\\_nl.pdf](http://www.childfocus.be/uploads/documents/70-149-rapport_mena_nl.pdf)

Child Focus (november 2007), *De luchthaven, een veilige plek voor alleenreizende minderjarigen?*, Beschikbaar op de website: [http://www.childfocus.be/uploads/documents/102-478-aeroporto\\_zaventem-nl-print.pdf](http://www.childfocus.be/uploads/documents/102-478-aeroporto_zaventem-nl-print.pdf)

Chiswick, B. R. (1992), "Illegal Aliens in the United States Labor Market: Analysis of Occupational Attainment and Earnings.", *International Migration Review, Special Issue Irregular Migration: An International Perspective* 18, 714- 732.

Cloet, M. (2007), *Voldongen feit? Opvang en begeleiding van buitenlandse, niet-begeleide minderjarigen*, Antwerpen – Appeldoorn, Garant.

- Cornelius, W. A. (1982), "Interviewing Undocumented Immigrants: Methodological Reflections Based on Fieldwork in Mexico and the U.S.", *International Migration Review, Special Issue: Theory and Methods in Migration and Ethnic Research* 16, 378- 411.
- De Clerck, H. (2009), " Leven in een schaduwwereld", *TerZake, Cahier: Grondrechten, ook voor 'Mensen zonder wettig verblijf*, november 2009, 5-8.
- Demyttenaere, B., Hannes, N. & Telemans, D. (2005), *Verkeerde tijd, verkeerde plaats. Ontmoetingen met vluchtelingen*, Roeselare, Roularta Books.
- Derluyn, I. (2005), *Emotional and behavioural problems in unaccompanied refugee minors*, Academia Press.
- Derluyn, I., Wille, B., De Smet, T. & Broekaert, E. (2005), *Op weg. Psychosociale en therapeutische begeleiding van niet-begeleide buitenlandse minderjarigen*, Antwerpen - Apeldoorn, Garant.
- Deville, A. (2006), "De onzichtbare rechteloze klasse. De leef- en belevingswereld van mensen zonder wettig verblijf in Vlaanderen en Brussel.", *Tijdschrift voor Sociologie*, 17(2), 131-156.
- Deville, A. (2008), *Schuilen in de schaduw. Mensen zonder wettig verblijf in de Belgische samenleving*, Mechelen, Wolters Kluwer.
- Dupriez, V. et al. (2008), "How do school systems manage pupils' heterogeneity?", *Comparative Education Review*, 52 (2): 245-273.
- Duquet, N. et al. (2006), *Wit krijgt schrijft beter. Schoolloopbanen van allochtone jongeren in beeld*, Antwerpen: Garant
- Düvell, F. (2008), "Irregular immigration in Europe", In Timmerman, C., Lodewyckx, I. & Bocklandt, Y., *Grenzeloze Solidariteit? Over migratie en mensen zonder papieren*, Acco Leuven/ Voorburg, p. 18)
- Engbersen, G. (1995), "The Unknown City.", *Berkely Journal of Sociology* 10, 87- 111.
- Fedasil & Child Focus (2005), *Het profiel en de traject- monitoring van niet-begeleide asielzoekers in België*, Beschikbaar op de website: <http://www.fedasil.be/home/attachment/i/6312>
- Flyvbjerg, B. (2006), "Five Misunderstandings About Case Study Research", *Qualitative Inquiry*, 12(2), pp. 219-45;
- Grzymala-Kazlowska, A. (2005), "From Ethnic Cooperation to In-Group Competition: Undocumented Polish Workers in Brussels", *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 31(4), pp. 675-97.

Haene, L. D. & Grietens, H. (2005), "Vluchtelingenkinderen en -jongeren", in Grietens, H., Vanderfaeillie, W., Hellinckx, W. & Ruijsenaars, W. (red), *Handboek Orthopedagogische hulpverlening*, Leuven, Acco.

Hirtt, N. (2006), *Culturele handicap, slechte integratie of sociale segregatie?*, Brussel: OVDS.

Kinderrechtencoalitie (2009), *Memorandum van de kinderrechtengo's aan de politieke partijen Vlaamse verkiezingen 2009*, Beschikbaar op de website: <http://www.kinderrechtencoalitie.be/uploads/documenten/Memorandum%20vlaamse%20verkiezingen%202009%20-%20definitief.pdf>

Kinderrechtencommissariaat (september 2007), *Heen en Retour. Kinderrechten op de vlucht*, Beschikbaar op de website: [http://www.kinderrechten.be/IUSR/documents/volwassenen/dossier\\_heenretour/KRC07\\_dos\\_heen\\_screen.pdf](http://www.kinderrechten.be/IUSR/documents/volwassenen/dossier_heenretour/KRC07_dos_heen_screen.pdf)

Koning Boudewijnstichting (september 2003), *Buitenlandse niet-begeleide minderjarigen in België. Stand van zaken en praktijkvoorbeelden voor opvang en hulpverlening*, Beschikbaar op website: [http://www.kbs-frb.be/uploadedFiles/KBS-FRB/Files/NL/PUB\\_1364\\_Niet-begeleide\\_minderjarige\\_vreemdelingen.pdf](http://www.kbs-frb.be/uploadedFiles/KBS-FRB/Files/NL/PUB_1364_Niet-begeleide_minderjarige_vreemdelingen.pdf)

Koning Boudewijnstichting (maart, 2009), *Scholing van Romakinderen in België*, Beschikbaar op website: [http://www.kbs-frb.be/uploadedFiles/KBSFRB/05\\_Pictures\\_documents\\_and\\_external\\_sites/09\\_Publications/PUB2009\\_1855\\_ScolarisationRomakinderen.pdf](http://www.kbs-frb.be/uploadedFiles/KBSFRB/05_Pictures_documents_and_external_sites/09_Publications/PUB2009_1855_ScolarisationRomakinderen.pdf)

Lejeune, M. e.a. (2008), "Aandachtspunten voor een toekomstig migratiebeleid", In Timmerman, C., Lodewyckx, I. & Bocklandt, Y., *Grenzeloze Solidariteit? Over migratie en mensen zonder papieren*, p. 243-244, Acco Leuven/ Voorburg.

Leman, J., Siewiera, B., Ban Broeck, A.- M. (1994), "Documentloze Immigranten te Brussel", *Cultuur en Migratie*.

Leman, J. (Ed.) (1995), *Sans document: Les immigrés de l'ombre. Latino-américains, polonaise et nigériens clandestins*, Brussel, De Boeck & Larcies s.a.

Leman, J. (1997), "Undocumented Migrants in Brussels: Diversity and the Anthropology of Illegality", *New Community* 23, 25- 41.

Mahieu, P. (2002). Desegregatie in functie van integratie. In: C. Timmerman, et al., *Allochtone jongeren in het onderwijs. Een multidisciplinair perspectief*, Leuven: Garant, pp. 205-232

Meeteren, M. van, San, M. van & Engbersen, G.B.M. (2007), *Irreguliere immigranten in België. Inbedding, uitsluiting en criminaliteit*, Rotterdam: Erasmus Universiteit, Risbo bv.

Moris, M. (2007), *De wereld van het nog niet. Een verkennend antropologisch onderzoek over de groei naar volwassenheid zonder papieren*, Verhandeling aangeboden tot het verkrijgen van de graad van Licentiaat in de Sociale en culturele antropologie, Katholieke Universiteit Leuven.

Opdenakker, M.-C. et al. (2006), Allochtonen in en doorheen het onderwijs: cijfers, oorzaken en verklaringen. In: Sierens, S., et al., *Onderwijs onderweg in de immigratiesamenleving*, Gent: Academia Press.

Pannecoucke, I. (2008), "Leren zonder de (juiste) papieren. Over de vertaling van het recht op onderwijs op papier in de feiten", In Timmerman, C., Lodewyckx, I. & Bocklandt, Y., *Grenzeloze Solidariteit? Over migratie en mensen zonder papieren*, Acco Leuven/ Voorburg.

Paspalanova, M. (2006), *Undocumented and legal Eastern European immigrants in Brussels*, Leuven, K.U.Leuven.

Plysier, S. (2003), *Kinderen met een tweede huid. Onthaal van kinderen op de vlucht*, Antwerpen – Appeldoorn, Garant, 2003.

Teddle, C. et al. (2007), "Mixed Methods Sampling. A Typology With Examples", *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), pp. 77-100

Timmerman, C., Vandenhole, W., & Vanheule, D. (eds.) (2009), *Kinderen zonder papieren: feiten en rechten*, Intersentia, Antwerpen – Oxford.

UN, Committee on Economic, Social and Cultural Rights, CESCR (1999), General Comment Article 13.

UN, Committee on Economic, Social and Cultural Rights, CESCR (2008), Considerations of Reports Submitted by States Parties under Articles 16 and 17 of the Covenant. Concluding Observations on Belgium, 39<sup>th</sup> session 5-23 November 2007.

Unicef (2003), *WHAT DO YOU THINK?*, *Boodschap van de niet-begeleide minderjarige vreemdeling*, Brussel.

Van Broeck A.M. (1994), "Latijnsamerikaanse Documentloze Immigranten in Brussel", In: Leman, J., Siewera, B. & Van Broeck A.- M., Documentloze Immigranten in Brussel. *Cultuur en Migratie* 2, 93- 139.

Verhoeven, J. C. et al.(2007), "De maatschappelijke waardering van leraren in Vlaanderen en de opvattingen van de publieke opinie over hun opdracht." *Pedagogische Studiën*, 84, 1, 3-19.

Verlinden, A. (2008), "Illegale migratie: ethisch-filosofische kanttekeningen", In Timmerman, C., Lodewyckx, I. & Bocklandt, Y., *Grenzeloze Solidariteit? Over migratie en mensen zonder papieren*, Acco Leuven/ Voorburg.

Vlaams Minderhedencentrum (september 2009), *Infodossier leerlingen zonder wettig verblijf. Een juridisch antwoord op de meest voorkomende vragen*, Brussel.



## VIII. OVERZICHT VAN DE BIJLAGEN

Gezien de omvang van het huidig onderzoeksrapport, hebben we ervoor gekozen om de bijlagen bij dit rapport in een tweede rapport op te nemen. Hieronder geven we enkel een overzicht van deze bijlagen.

### **I. De kwantitatieve vragenlijst.**

### **II. De kwalitatieve case studies.**

1. School 1 in de Franse Gemeenschap: een school in het centrum van Brussel.
2. School 2 in de Franse Gemeenschap: een school in een landelijke omgeving in Wallonië.
3. School 3 in de Franse Gemeenschap: een school in een grote Waalse stad.
4. School 4 in de Vlaamse Gemeenschap: een school in een grote stad in West-Vlaanderen
5. School 5 in de Vlaamse Gemeenschap: een school in een klein dorp in West-Vlaanderen.
6. School 6 in de Vlaamse Gemeenschap: een school in een grote stad in Antwerpen.