



ETAT DES LIEUX DE LA SCOLARISATION DES ENFANTS DOMS A BRUXELLES

OBSTACLES, DEFIS ET BONNES PRATIQUES

**Service Prévention Anderlecht
Cellule « Relations interculturelles et primo-arrivants »
octobre 2018**

Rédacteur : Vital Marage

**Ce document est disponible en téléchargement libre sur le site de la commune d'Anderlecht :
<https://www.anderlecht.be/fr/accueil-primo-arrivants>**

PLAN

1. Introduction

2. L'arrivée des réfugiés syriens en RBC

3. Qui sont les « Doms » ?

3.1 Présentation générale

3.2 Parcours migratoire des Doms

3.3 Mobilité des familles

3.4 Organisation interne de communauté dom

4. Les Doms et l'institution scolaire à Bruxelles

4.1 Le difficile rapport à l'école des familles doms

La guerre et les traumatismes de l'exil

La discipline familiale

L'absence de passé scolaire et la culture « anti-scolaire »

Le problème de l'absentéisme

Le manque d'intérêt pour l'Ecole

Difficultés socio-économiques plutôt que fossé culturel

Culture de survie vs investissement scolaire

4.2 Le difficile rapport aux populations Doms de l'institution scolaire

Les limites des classes DASPA

L'inadéquation des procédures de signalement

Les contraintes administratives comme frein à l'inclusion

La formation continuée et initiale des enseignants en question

Le difficile lien de confiance entre les écoles et les parents

L'école-forteresse

4.3 L'effet pervers : l'orientation vers l'enseignement spécialisé

4.4 Bricolages et système D

Renforcer l'apprentissage du français

Créer un lien de confiance avec les parents

S'ouvrir vers l'extérieur

4.5 Pratiques prometteuses et expériences innovantes

La Petite Ecole

Le Vormingscentrum Molenbeek

La médiation interculturelle- construire des ponts entre les communautés et les institutions

5. Conclusions

6. Bibliographie



1. Introduction

En avril 2018, à la suite des sollicitations d'une école secondaire qui rencontrait de nombreuses difficultés avec le public des réfugiés Syriens Doms, une rencontre entre le Foyer ASBL, le service prévention d'Anderlecht, la petite Ecole, le coordinateur DASPA¹ de cette école et VIA ASBL a abouti à la volonté :

- 1) d'alerter les pouvoirs organisateurs de l'enseignement au sujet des difficultés rencontrées par les écoles accueillant ce public ;
- 2) de sensibiliser les services œuvrant autour des questions de scolarité et de cohésion sociale dans les quartiers de Bruxelles sur ces nouvelles réalités ;
- 3) de proposer quelques pistes intéressantes, des expériences innovantes en vue d'améliorer l'accueil et l'inclusion de ces enfants dans nos écoles.

Cet état des lieux est destiné à sensibiliser les services et à donner quelques bases pour le travail social avec cette population. Pour le réaliser, le service prévention a élaboré un travail de documentation, s'est basé sur son expérience de travail avec ce public depuis 2015 et a organisé 2 focus-groups en juin 2018 réunissant une vingtaine d'acteurs agissant dans et autour du monde scolaire principalement à Anderlecht, mais aussi à Molenbeek.

Des enseignants, des directions d'écoles, des assistants sociaux, des éducateurs, des membres du Foyer asbl et de la Petite Ecole, l'Antenne Scolaire d'Anderlecht, des travailleurs en CPMS (Centres Psycho-Médico-Sociaux), des travailleurs sociaux du Service Prévention d'Anderlecht et du monde associatif ont partagé durant une matinée leurs expériences, leurs difficultés mais aussi les initiatives, les défis à relever, les bonnes pratiques initiées, etc.

Nous tenons à remercier toutes ces personnes pour leur investissement.

Ce rapport présente la population Dom et sa migration vers Bruxelles mais le focus a été mis sur le retour d'expériences des professionnels, en contact avec cette population primo-arrivante.

1 DASPA : dispositif d'accueil et de scolarisation des élèves primo-arrivants. Ce sont les « classes-passerelle » accueillant certains élèves primo-arrivants durant un laps de temps censé leur permettre d'acquérir suffisamment de bases en français et dans certaines matières pour permettre leur scolarisation dans des classes ordinaires.

2. L'arrivée des réfugiés syriens en RBC²

Dès le printemps 2015, les travailleurs sociaux du service Prévention de la commune d'Anderlecht ont constaté, peu à peu, l'arrivée de réfugiés syriens de plus en plus nombreux sur le territoire de la commune, plus particulièrement dans le quartier de Cureghem. L'installation de ce public a généré un important travail social d'inclusion et de médiation avec les autres habitants du quartier. Les données des registres de population montrent en effet une augmentation exponentielle, à partir de 2014, du nombre de Syriens installés à Anderlecht, et à Cureghem en particulier. Aujourd'hui les Syriens sont la 8ème communauté étrangère la plus représentée dans la commune et la 3ème dans le quartier de Cureghem.

Année	Cureghem	Anderlecht
2014	83	153
2015	364	459
2016	703	959
2017	915	1300
2018	1141	1590

Pour l'ensemble de la RBC, vers fin 2017 début 2018³, environ 8000 Syriens étaient inscrits dans les registres communaux. Ils sont donc résidents légaux sur le territoire. Trois communes accueillent la grande majorité des Syriens : Anderlecht, Schaerbeek et Molenbeek avec respectivement 1590, 1478 et 1346 personnes inscrites, soit plus de 50% du total de la RBC

Personnes Syriennes installées en RBC		
Commune	Total	Date
Anderlecht	1522	07/11/17
Auderghem	44	17/11/17
Berchem	96	06/11/17
Bruxelles	818	06/11/17
Etterbeek	358	07/11/17
Evere	258	07/11/17
Forest	103	06/11/17
Ganshoren	108	06/11/17
Ixelles	296	05/01/18
Jette	325	09/01/18
Koekelberg	166	07/11/17
Molenbeek	1346	30/09/17
Saint-Gilles	187	07/10/17
Saint-Josse	597	07/11/17
Schaerbeek	1478	06/11/17
Uccle	104	10/01/18
Watermael-Boistfort	15	07/11/17
Woluwé Saint-Lambert	84	08/01/18
Woluwé Saint-Pierre	4	09/11/17
Total	7909	

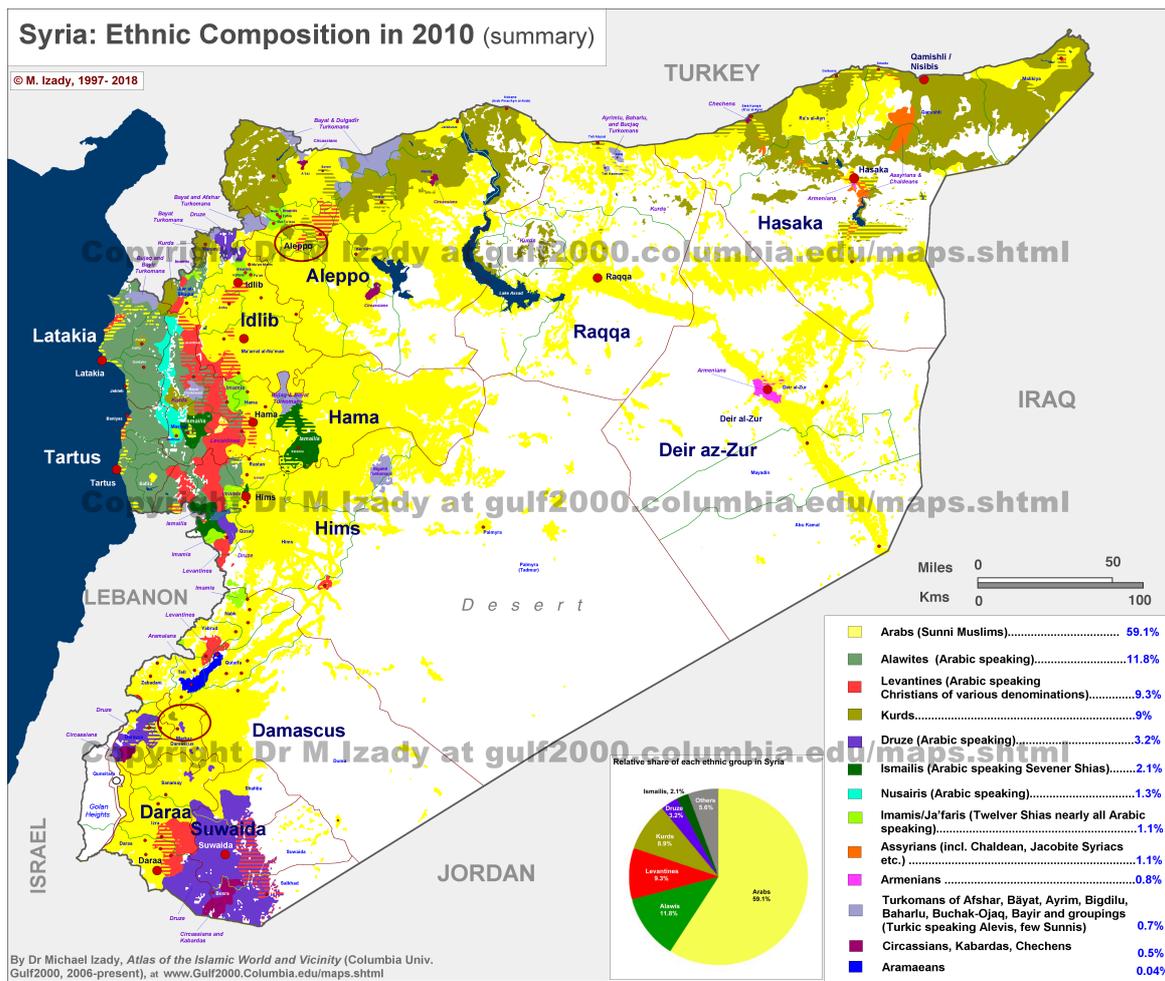
² Région de Bruxelles Capitale

³ Les données ayant été récoltées auprès de chaque commune séparément, celles-ci n'ont pas toujours répondu au même moment. La deuxième colonne indique donc la date à laquelle les communes ont relevé leurs registres pour répondre à notre demande. La somme totale est donc une estimation pour la période.

Au total, environ 50% des Syriens inscrits sont reconnus comme réfugiés politiques, 10% étant inscrits comme demandeurs d'asile et 40% des personnes sont inscrites dans les registres des étrangers, bénéficiant pour une bonne partie du statut de « protection subsidiaire ».

Les demandeurs d'asile ont pourtant accès aux centres d'accueil FEDASIL et à « l'aide matérielle » durant l'examen de leur demande. Pourtant nombreux sont les Syriens qui refusent cette aide (code 207 no show) et se logent auprès de proches, dans leurs quartiers d'installation. Dès ce moment, ils se voient refuser toute aide sociale, hormis l'aide médicale octroyée seulement par le siège de FEDASIL⁴. A Anderlecht, au 01/01/2018, 16% des Syriens inscrits étaient demandeurs d'asile.

La Syrie est un pays multi-ethnique et multi-confessionnel. Avant la guerre, si la majorité de la population était arabe sunnite (environ 60% de la population), de nombreuses minorités étaient présentes sur le territoire. On compte des communautés Kurdes, Turkmènes, Tcherkess, Yezidis, Druzes, Arméniennes, etc. Certaines sont musulmanes (sunnites, alaouites, chiites, etc.), d'autres chrétiennes.



4 Notons toutefois que si le demandeur d'asile refusant l'aide matérielle s'installe chez une personne avec laquelle elle va fonder un foyer, alors le code 207 doit être retiré et la personne est éligible à une prise en charge par le CPAS



Parmi ces communautés, l'une, particulièrement peu nombreuse, est pourtant surreprésentée à Anderlecht et plus largement, dans les 3 communes précitées. Il s'agit de la minorité « Dom » qui représente en Syrie, une toute petite partie de la population.

A Anderlecht, les travailleurs sociaux du service prévention estiment pourtant que 60 à 80% des dossiers « Syriens » qu'ils traitent concernent des familles Doms⁵. Dans certaines écoles d'Anderlecht ou de Molenbeek, les élèves issus de la communauté dom sont très nombreux, notamment dans les classes DASPA :

« Dans notre école, on a 4 groupes DASPA. Donc des gens qui viennent de l'étranger ne parlant pas le français. Au départ, on avait 3 groupes de jeunes alphabétisés et 1 « non-alpha ». Après 2 ans, on a dû réduire et on se retrouve avec 2 classes, dont une totalement analphabète et l'autre de 'faux-débutants' (des jeunes un tout petit peu lettrés). Plus de la moitié de ces 2 groupes sont des Doms syriens (...) ».

Un coordinateur DASPA d'une école secondaire à Molenbeek

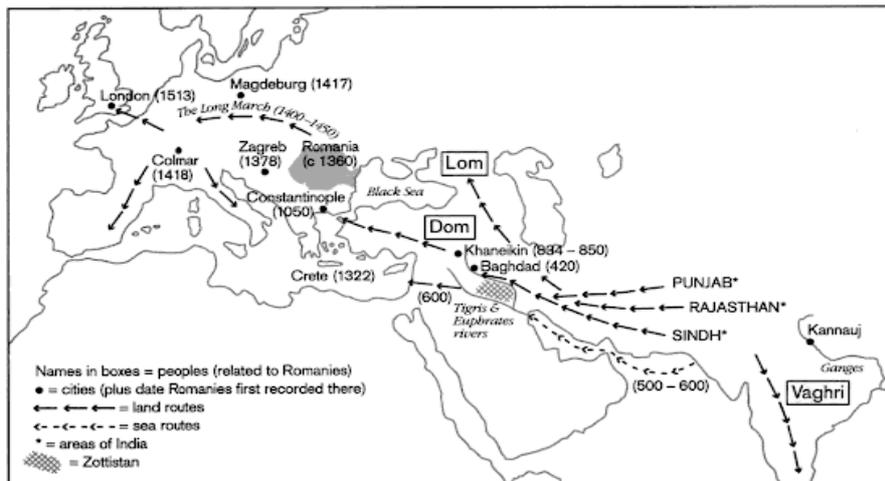
5 Il n'y a pas de statistiques « ethniques » en Belgique. Il est donc impossible de dénombrer officiellement le nombre de Doms. Evidemment, les Doms ont généralement plus de difficultés sociales et d'intégration que les Syriens majoritaires. Ils ont donc sans doute tendance à être surreprésentés dans nos services. Il n'en reste pas moins que leur présence est absolument visible à Cureghem.

3. Qui sont les Doms ?

3.1 Présentation générale

Les « Doms » sont une minorité ethnique présente dans plusieurs pays du Moyen-Orient (Syrie, Liban, Jordanie, Turquie, Égypte, Israël, etc.) qui est apparentée aux Roms d'Europe et aux Loms du Caucase. Ils font partie, comme d'autres groupes minoritaires des « *Gitans du Moyen-Orient* ».

La plupart des spécialistes estiment que les Doms proviendraient d'Inde, tout comme les Roms dont ils seraient des « cousins » mais pas des « frères »⁶. Il s'agirait donc de 2 groupes distincts même si très proches culturellement. Les études en linguistique permettent d'établir des liens entre ces différents groupes et ils partagent certains traits culturels communs : propension à exercer des métiers ambulants de services, exclusion de la population majoritaire, etc. Les Doms auraient quitté l'Inde plus tôt que les Roms, probablement entre le 7ème et le 10ème siècle⁷.



Tiré de : KENRICK D. (2004) : « *Gypsies, From the Ganges to the Thames* », University of Hertfordshire Press.

Il est très difficile de dénombrer exactement les Doms de Syrie. En effet, outre le fait que cette communauté est assez mobile (voir plus loin), les Doms sont traditionnellement méfiants vis-à-vis du pouvoir central et évitent d'être recensés, encore plus en Syrie, état autoritaire, où le service militaire obligatoire durait 5 ans sous Hafez AL-ASSAD et encore 2,5 ans en 2005⁸. Et puis, le pouvoir central syrien ne les considérant pas comme des citoyens de droit, du fait de leur mobilité et de leurs modes de vie, il ne cherche pas lui-même à les enregistrer.

6 Voir notamment : Conseil de l'Europe : « *Fiches d'information sur l'histoire des Roms : Introduction Générale* », p. 4. <http://62.217.125.52/coe/archive/files/50efbacf02dff28ed5c005e8f7423248.pdf>

7 FOGGO H. et al (2016) : « *Doms migrants from Syria. Living at the Bottom. On the road amid Poverty and discrimination* », p.32, Development Workshop. https://issuu.com/kirkayakkultur/docs/dom_migrants_from_syria_-_living_at

8 Voir : <http://www.refworld.org/docid/47d651c6c.html>



De fait, les estimations sont variables. Certains parlent de 40 000 à 80 000 Doms en Syrie⁹, d'autres évoquent le chiffre de 250 000 à 300 000¹⁰.

« Les Doms, ce sont des nouveaux Syriens, puisqu'ils ont des papiers depuis 2011 (...). Ils sont assez méfiants, hostiles par rapport à tout ce qui est administration. Beaucoup ne s'enregistraient pas. C'était des populations fantômes ».

Un assistant social du service Prévention d'Anderlecht

Un grand nombre de Doms préfèrent de toute façon ne pas se déclarer comme Doms mais plutôt comme Arabes, Kurdes, etc. Cela s'explique notamment par la stigmatisation et l'exclusion dont ils font l'objet. Cette posture de méfiance et « d'invisibilisation » se retrouve également en Belgique lorsqu'ils sont en contact avec les institutions, même avec des services censés les aider :

« Les Doms, quand ils parlent entre eux, ils sont liés par la langue, le Domari et tu comprends rien du tout, c'est vraiment une autre langue que l'arabe. Et quand tu leur demandes : 'ben tiens, c'est votre langue' ? Il disent 'Ah non c'est de l'arabe, mais tu n'as pas compris' (...) ».

Un assistant social du service Prévention d'Anderlecht

Les Doms concentrent- comme les Roms- de nombreux stéréotypes négatifs. Perçus comme oisifs, vivant de la mendicité ou du vol, ils sont très mal vus des populations dominantes. Ils sont regroupés, comme d'autres groupes marginaux, sous le nom générique « Nawars », terme dérivé du mot arabe « feu », faisant référence à leur activité traditionnelle de forgerons mais qui a pris une connotation très péjorative : « non-civilisé », « cul-terreux », « arriéré », « bon-à-rien », etc., dans les populations majoritaires arabes. Même en Belgique, les Syriens non-doms ont beaucoup de difficultés à leur reconnaître la légitimité d'être Syriens.

« Les Doms essaient de cacher tout ce qui fait partie de leur communauté. Il n'assument pas. Ils martèlent tout le temps : nous sommes des Syriens, musulmans, comme tout le monde... sunnites s'ils ont l'occasion de le dire. Et les autres d'ajouter : 'ce sont pas des Syriens, ce sont pas des Arabes, ce sont pas des gens comme nous !' ».

Un médiateur interculturel du Service Prévention d'Anderlecht

Cette opposition entre Syriens « doms »/« non-doms » se retrouve d'ailleurs au sein des classes et génère parfois des conflits entre les élèves que les enseignants ont du mal à interpréter :

« Il y a une grosse différence avec les Syriens arabes. Ils ne s'entendent pas entre eux. Il y a des points où ils sont clairement en opposition. Par rapport au comportement, les Syriens trouvent que les Doms ne se comportent pas bien. Ils ont honte et ils disent que ce ne sont pas des Syriens, ça les gêne ».

Une enseignante en DASPA dans une école secondaire à Anderlecht

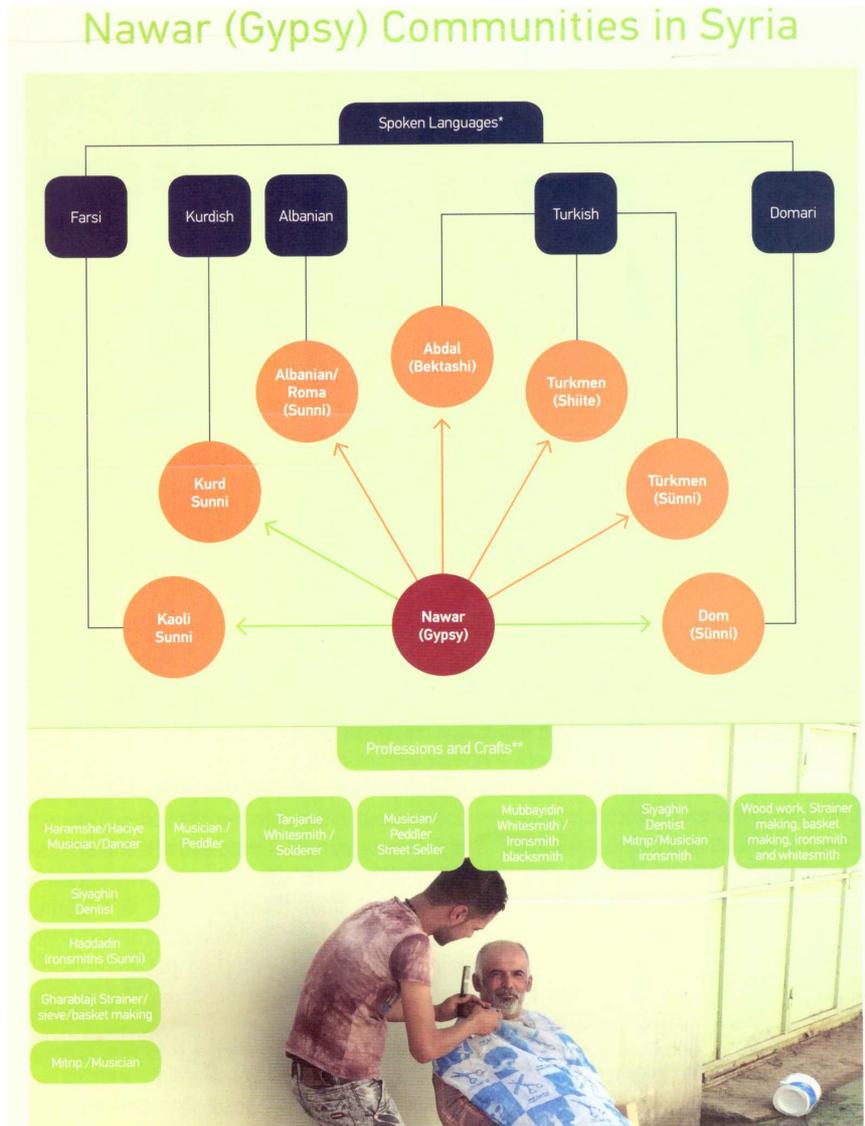
Traditionnellement, les groupes doms se différencient entre eux en fonction des métiers qu'ils exercent. Certaines familles, groupes, clans, etc., occupent des places plutôt favorisées dans la communauté (prothésistes dentaires informels, commerçants, ...), d'autres sont beaucoup plus bas sur l'échelle sociale (musiciens ambulants¹¹, cireurs de chaussure, ferrailleurs, etc.). Beaucoup de

9 Voir par exemple: YAPRAK-YLDIZ Y. (2015), « Nowhere to turn, The Situation of Dom Refugees From Syria in Turkey » ; « Voice of America » (2013) in <https://www.voanews.com/a/the-dom-syriens-invisible-refugees/1626658.html>

10 FOGGO H. et al (2016) : « Doms migrants from Syria. Living at the Bottom. On the road amid Poverty and discrimination », p.32, Development Workshop ; WILLIAM A. (2001) : « The Gypsies of Syria » a DRC Update in <http://www.domresearchcenter.com/journal/14/syria4.html>

11 Un chanteur Libanais du nom Ban Bella El Hantir dont le nom de scène est « Bilal », rencontre un grand succès. Il

Doms sont aujourd'hui travailleurs agricoles saisonniers ou journaliers. Au sein de ces grands groupes, d'autres divisions existent reposant grosso-modo sur des grands clans familiaux.



VURAL TARLAN K et al. (2018), « *The Dom. The other Asylum Seekers from Syria* », Kirkayak Kultur

En Syrie, les groupes doms occupent donc des positions sociales plutôt distinctes, bien que toujours assez marginales. Leurs modes de vie sont relativement variés : certains vivent de manière nomade ou semi-nomade, mais de nombreux Doms sont sédentaires et établis dans les grandes villes et leurs banlieues à Alep, Homs, Latakia, Idleb, Hama, etc. Les Doms partagent un même langage : le *Domari*.

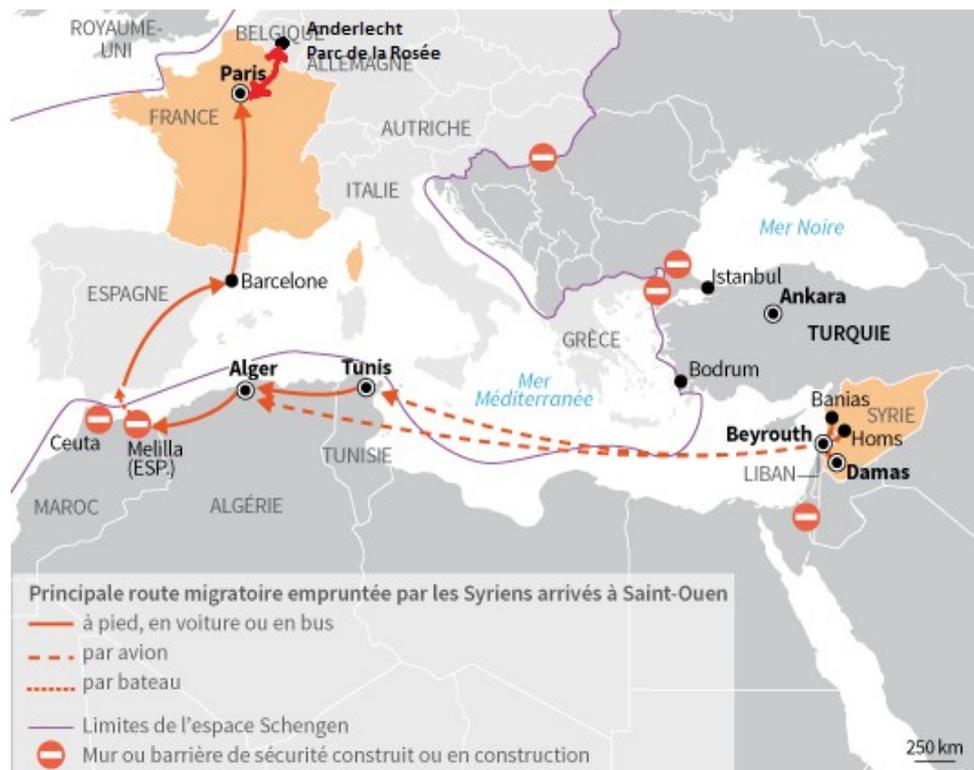
L'immense majorité des Doms parle couramment arabe. La plupart sont musulmans sunnites mais l'identité religieuse n'est pas un marqueur identitaire fort. L'appartenance communautaire des Doms repose avant tout sur 2 piliers : le groupe familial et le partage d'une même langue.

chante en arabe mais également en domari, sa langue maternelle (voir par exemple : http://www.agendaculturel.com/Musique_Bilal_le_chanteur_tzigane_du_MusicHall)

3.2 Parcours migratoire des Doms

Les Doms font partie des premières populations à avoir quitté la Syrie, dès 2011 au début du conflit. En effet, habitant pour la plupart des zones de conflits et « pris entre deux feux », persécutés par les rebelles comme par le régime, manquant de perspectives économiques, ils profitent de leurs liens familiaux trans-nationaux ou des réseaux de commerce qu'ils ont pu nouer pour quitter le pays. La plupart s'installent dans des pays limitrophes. Il semble que le voyage vers l'Europe a pu être effectué surtout par les familles les plus socio-économiquement avantagées. Notamment, le groupe des prothésistes dentaires semble être surreprésenté à Paris et à Bruxelles.

Leur voyage a eu lieu par étape. La majorité des familles installées à Bruxelles ont migré à travers toute l'Afrique du Nord pour arriver en Belgique. Ces voyages ont souvent duré plusieurs années, si bien que beaucoup d'enfants sont nés au Maroc, au Liban ou en Algérie. Beaucoup de Doms ont appris sur place les dialectes locaux et peuvent communiquer en darija (dialecte marocain) par exemple.



Tiré d'un article du Monde daté du 11/09/2015 :
« La porte de Saint-Ouen, escale de misère pour les réfugiés Syriens »¹²

Pour une raison relativement mystérieuse, ces familles sont arrivées à Bruxelles à partir de 2015, principalement à Anderlecht. Le Parc de la Rosée, adossé à la chaussée de Mons à Cureghem, a été très vite un lieu de rassemblement de la communauté Dom. Au printemps 2015, certains jours, plusieurs centaines de Doms étaient présents dans le parc.

¹² Nous avons nous-même ajouté la double flèche entre Paris et le Parc de la Rosée à Anderlecht pour compléter le schéma avec la situation Belge et signifier les nombreux aller-retours entre Bruxelles et Paris.

Pour certains spécialistes, le fait que les familles aient choisi la Belgique comme point de chute serait probablement dû au fait que le statut de réfugié/ protection subsidiaire est accordé de manière presque systématique aux Syriens¹³, leur permettant d'accéder aux droits sociaux qui y sont liés (Aide sociale via les CPAS, allocations familiales, etc.). On peut également penser que certains membres de la communauté étaient déjà installés dans le quartier avant la guerre – ou du moins qu'ils avaient constitué un réseau commercial à Cureghem¹⁴- et que de fil en aiguille, les familles sont arrivées de plus en plus nombreuses.

« Waled s'engouffre dans un bâtiment peint en vert. C'est un café tenu par un Syrien Dom. L'intérieur de l'établissement est plutôt dépouillé, avec quelques néons et une décoration désuète (...). Le tenancier, un vieil homme souriant ne dira qu'une seule phrase : 'Je suis arrivé en 1993 et je ne veux pas de problèmes'. Un éclairer de la communauté Dom de Bruxelles ».

Extrait de VALLET C. : « Retrouvailles au Parc », in *24h01*, n°7, printemps 2017.

Les premières démarches administratives que les travailleurs sociaux d'Anderlecht ont entamé auprès des familles étaient des démarches de type inscription/ domiciliation dans la commune, à partir de 2015. Cela n'a pas toujours été facile car pour être inscrit dans les registres de la commune, il faut que la police locale constate effectivement que l'individu habite bien à l'adresse indiquée. Pour toute une série de raisons, ces démarches ont pris beaucoup de retard (pas de nom sur la sonnette, soupçons de domiciliations fictives, problèmes de correspondance dans l'orthographe des noms de famille, etc.), ce qui a provoqué de nombreuses difficultés dans leurs accès aux droits (mutuelle, ouverture de compte en banque, allocations familiales, accès au CPAS, etc.).

Il semble aux intervenants sociaux que Bruxelles semble être la fin de leur parcours migratoire et qu'il y ait une véritable volonté de se fixer ici. Preuve en serait que malgré de nombreuses difficultés, pas mal d'adultes suivent des cours de Français langue étrangère et que les enfants sont inscrits dans les écoles, même s'ils n'y sont pas réguliers (on va le voir).

« Oui avec les quelques familles avec lesquelles on travaille, il y a clairement installation ...) ».

Une intervenante d'une ASBL à Anderlecht

3.3 Mobilité des familles

Le voyage vers l'Europe coûte très cher¹⁵. Beaucoup de familles ont donc dû s'endetter lourdement pour arriver ici. Ces dettes doivent alors être remboursées. Il semblerait qu'une des sources de remboursement soit la mendicité organisée, en particulier à Paris. Cette activité est plutôt réservée aux femmes, souvent avec leurs enfants, même si les maris les accompagnent parfois. Pour des périodes plus ou moins longues, en particulier à certains moments de l'année (par exemple pendant le ramadan), plusieurs familles quittent alors leur domicile Bruxellois et se retrouvent à Paris, où elles logent généralement dans des hôtels bas-de-gamme.

« La plupart des Doms que je suis, ils sont en effet fixés. Mais la Belgique c'est un pied-à-terre. C'est pas une sédentarisation à proprement parler. Il y a plein d'aller-retours avec la France par exemple. Là j'ai toute

13 Selon le bilan annuel du CGRA, les taux de reconnaissance du statut de réfugié/ protection subsidiaire des Syriens en 2015, 2016 et 2017 ont été de 98, 96 et 96%.

14 N'oublions pas que la communauté Libanaise est installée de longue date à Cureghem et qu'elle y a développé des activités économiques très lucratives, dans le commerce des voitures d'occasion notamment.

15 Entre 10000 et 40000 euros selon les entretiens qu'O. PEYROUX a pu recueillir à Paris. Selon nos informations, le voyage coûterait au moins 5000 euros



une vague de directions d'établissements qui m'appellent et me demandent mais pourquoi ils (les élèves Doms) sont pas là ? Ben parce qu'ils sont à Saint-Ouen pour 'aller voir la grand-mère, l'oncle, etc.' »
Un assistant social du Service Prévention à Anderlecht

A Paris, la mendicité avec des enfants est beaucoup plus sévèrement réprimée qu'à Bruxelles. Les services de la ville considèrent en effet que dès lors que des enfants sont concernés par la mendicité, en particulier dans les transports en commun, il y a présomption de maltraitance. Lorsque ces personnes sont arrêtées, les enfants sont donc susceptibles d'être séparés de leurs parents et placés en foyers.

Le service Prévention d'Anderlecht a déjà été contacté à plusieurs reprises par les services de Protection de l'enfance de Paris qui cherchaient à joindre à Bruxelles les « référents » de familles Doms qui avaient été arrêtées, afin d'envisager avec eux des solutions durables. Des collègues d'autres communes ont également recueilli des témoignages de familles disant qu'elles avaient été séparées temporairement de leurs enfants à Paris.

« Une nouvelle famille syrienne avec un statut en Belgique s'est faite interpeller à Paris la semaine dernière. L'enfant est placé en foyer de l'enfance. Madame avait déjà eu un enfant placé en 2017. Madame a une carte de séjour avec l'adresse à [...]. Peux-tu m'indiquer à qui je peux m'adresser pour avoir des informations sur la prise en charge de cette famille en Belgique ? ».

Extrait de mail envoyé au service Prévention d'Anderlecht par le service de Protection de l'enfance de Paris

En Belgique, la mendicité des enfants n'est pas punie par la loi mais la traite des être humains l'est. On considère généralement que lorsque les enfants mendient avec leurs parents, on ne parle pas de traite à proprement parler. Il n'y a donc généralement pas de séparation des enfants et des parents par les autorités.

Selon les travailleurs sociaux de Paris, les activités de mendicité sont vécues très péniblement par les familles, en particulier les femmes et les enfants. D'après leurs observations, il leur est apparu qu'une forme de pression s'effectuait sur elles par divers biais : l'endettement du voyage, le contrôle direct sur les lieux de mendicité et la surveillance du mari, garant de la parole du chef de famille.

3.4 Organisation interne dans la communauté Dom

La société dom est une société très patriarcale. Les familles sont généralement endogames. Les mariages se font la plupart du temps au sein d'un même lignage, parfois entre cousins germains. En quelques générations, un chef de famille (patriarche) a sous son autorité plusieurs familles nucléaires (entre 5 et 20 selon les chercheurs français). C'est lui qui décide pour l'ensemble du groupe au niveau notamment des activités économiques, de la mobilité, etc.

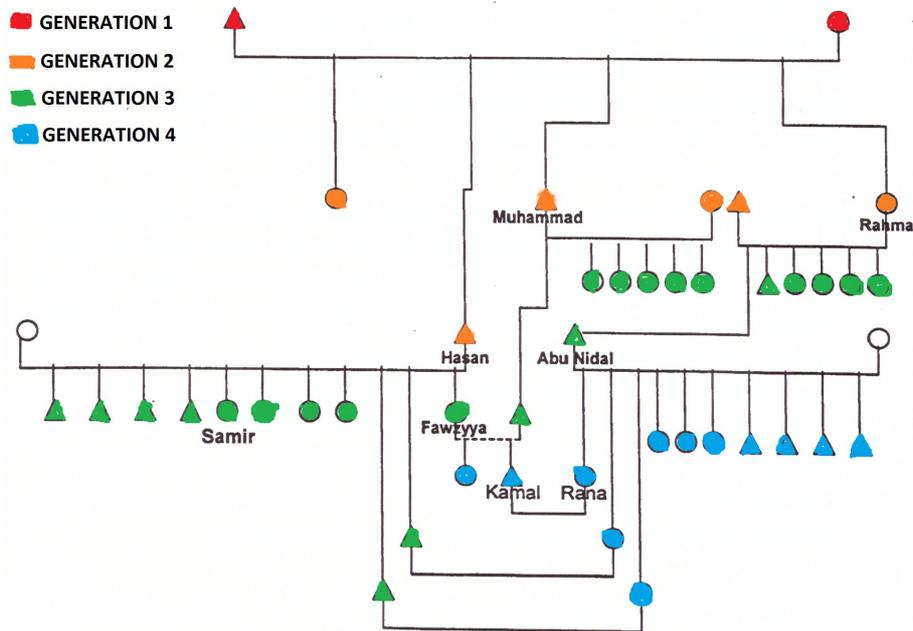


Figure 3.3 Kinship relations between Kamāl and Rana.

Tiré de BOCHI G. (2007), « *The production of difference : sociality, work and mobility in a community of Syrians Dom between Lebanon and Syria* », The London School of Economics and Political Science, University of London

Les Doms se marient très jeunes, ce qui cause notamment des problèmes au niveau administratif, par exemple du point de vue de la reconnaissance du mariage par les autorités ou de la filiation. Il n'est pas rare que des jeunes filles adolescentes soient mères de famille, entraînant des difficultés au niveau scolaire pour les mères mais aussi pour les jeunes pères, qui doivent alors trouver les moyens de subvenir aux besoins de la famille.

En contexte migratoire, la culture dom est vouée à une certaine forme d'adaptation. Pour peu que, comme cela semble être le cas, les familles se fixent dans les villes d'Europe de l'Ouest, et en particulier à Bruxelles, il y a fort à parier que ces modes d'organisation traditionnels vont se transformer pour mieux coller à leurs nouveaux contextes de vie. Mais il faudra sans doute que les familles soient correctement accompagnées au sein de leurs nouvelles réalités.

« En Syrie, les Doms, par exemple, ils avaient pas besoin d'être enregistrés c'est vrai. Ils pouvaient survivre sans les papiers. Mais en Belgique, ils peuvent pas. Alors ils ont besoin. Du coup, ils apprennent. Les parents et les enfants sont motivés mais ils ont besoin d'aide pour les accompagner, pour leur montrer, pour leur dire comment ça marche C'est une population qui s'adapte très vite. Dès qu'ils s'installent dans un pays, ils apportent leur culture, leur mode de vie, mais ils s'adaptent aussi. En Syrie, ils parlent tous l'arabe hein (...). ».

Une intervenante bénévole au sein de la Petite Ecole ASBL

4. Les Doms et l'institution scolaire à Bruxelles

4.1 Le difficile rapport à l'école des familles Doms

On l'a dit, les Doms ne sont pas réfractaires aux changements, même si certains traits culturels semblent influencer leur rapport à la scolarité. Dans leur pays d'origine, la plupart des Doms n'ont pas été scolarisés ou très peu, alors que la Syrie, avant la guerre, était un pays très éduqué.

« Les Syriens 'blancs' (entendre les Syriens non-doms), c'est une population qui a déjà étudié, qui était éduquée et qui, même si la dame s'est mariée jeune, a fini au minimum un deuxième degré secondaire. Il y a beaucoup d'universitaires aussi. Les gens étaient accrochés aux études en Syrie, donc on n'a pas trop de difficultés à les raccrocher ici. Avec les Doms c'est plus compliqué ici car c'est souvent le niveau scolaire pas acquis, ou avec des trous. Et ça c'est le grand max ».

Un assistant social du Service Prévention à Anderlecht

La guerre et les traumatismes de l'exil

Les problèmes psychologiques et les traumatismes de l'exil sont souvent évoqués par les intervenants. La guerre, le voyage parfois très long, l'exil induisent non seulement des trous dans le parcours scolaire des Syriens, mais également des blessures psychologiques qui- d'après les travailleurs du monde scolaire- ont un impact important sur leur faculté d'intégration à l'école.

« Ces gens ont un parcours inimaginable qui a duré des mois, des années peut-être. Ces enfants et leurs parents sont complètement ailleurs. Outre l'aspect social, financier, il y a un parcours derrière qui est épouvantables, difficilement imaginable ».

Un assistant social d'une école primaire à Anderlecht

La discipline familiale

Mais pour certains intervenants scolaires, les Doms, comparativement aux autres Syriens, manquent de discipline familiale. La manière dont les enfants sont éduqués, en particulier la relative liberté dont ils jouissent, notamment du point de vue des heures de coucher, aurait une influence sur leur présence à l'école mais également sur leur réceptivité et leur capacité de concentration en classe.

« On est aussi confrontés à une autre problématique : la fatigue des enfants. Ça revient à chaque fois. Ces enfants sont épuisés et les parents nous disent très honnêtement que les enfants vont se coucher à 22:00, 23:00. Donc ils ne savent pas se lever le matin et les parents qui devraient les réveiller, ne le font pas toujours. Et ça c'est un gros problème car même s'ils sont là, ils s'endorment sur leur bancs ».

Une assistante sociale d'une école primaire à Anderlecht

L'absence de passé scolaire et la culture « anti-scolaire »

Les Doms n'ont pas une expérience transgénérationnelle de la scolarité. Beaucoup de parents sont analphabètes. En effet, comme dit plus haut, en Syrie ils ont développé une méfiance globale vis-à-vis des institutions « dominantes » dont ils se tiennent à distance. Et l'institution scolaire, en tant qu'instrument essentiel d'assimilation des peuples minoritaires, en est évidemment un pilier.



« On est face à une population qui débarque, qui n'a quasiment pas eu de passé scolaire ou très peu, et pas de passé de rapport à l'Autorité, l'Etat Central, etc. Donc on a énormément de mal à bosser avec eux et, entre guillemets, les intégrer ».

Un coordinateur DASPA dans une école secondaire à Molenbeek

Le problème de l'absentéisme

L'absentéisme ou le décrochage sont relevés par de nombreux intervenants comme un frein essentiel à l'inclusion des enfants Doms dans le système scolaire Belge. Cet absentéisme est très mal vécu par les professeurs et par les directions qui se sentent désarmés, découragés.

« Au niveau de l'absentéisme, dans la population Syrienne que j'accueille, j'ai une partie qui est tout le temps présente et une autre où je me sens démunie car les enfants sont souvent absents ».

Une directrice d'école primaire à Anderlecht

Cet absentéisme récurrent, parfois pour des périodes assez longues, empêche les progrès de l'enfant, ne favorise pas une bonne intégration dans le groupe-classe et, au final, pèse sur les relations que l'enseignant noue avec les élèves Doms :

« Quand on a un enfant qui est systématiquement absent un ou plusieurs jours par semaine (...). Il y a un moment où ça devient énervant. Il doit rattraper parce qu'il n'a pas fait ça, et puis il ne se souvient plus [ce qu'il a appris], etc. ».

Une enseignante DASPA dans une école secondaire à Anderlecht

Le manque d'intérêt pour l'école

Pour certains acteurs du monde scolaire, l'absence de ces élèves s'explique avant tout par le manque d'intérêt qu'ils portent à l'école. Ils ne viennent pas car ils n'aiment pas. Lorsqu'ils viennent, ils ne s'intéressent pas à ce que les enseignants tentent de leur apprendre. Ils ne sont tout simplement pas heureux à l'école.

« Pour moi, le problème : c'est des enfants qui n'ont pas envie d'être là. Les problèmes d'absentéisme, etc., tant que ce problème ne sera pas résolu, on tournera en rond. (...). Ils débarquent dans un pays qu'ils n'ont pas choisi, dans une école où ils n'avaient pas envie d'être... Et donc forcément ils ne vont pas progresser. Ils vont pas s'investir car ils n'ont pas envie ».

Une directrice d'une école primaire à Anderlecht

De manière générale, les enseignants ont remarqué que ces enfants ne semblent pas curieux. Leurs attentes sont donc limitées. Ils veulent pouvoir lire, écrire, compter pour pouvoir se débrouiller. Le reste ne les intéresse pas. Mais ce rapport très utilitaire à l'école ne doit-il pas être intégré par notre société et interroger nos représentations de l'école ? Et si leur posture, de leur point de vue, était légitime ?

« Pour eux, l'école ça sert à quoi ? Ça leur sert pas puisque les parents ont su se débrouiller sans (...). Ils ne voient pas la même chose que nous dans l'école. Y a pas d'intérêt puisqu'ils savent très bien faire sans. Et ils vivent très bien sans. Et ça c'est aussi une réalité qu'on doit accepter. On doit accepter que des fois, on peut vivre très bien sans l'école ».

Une enseignante au sein de La Petite Ecole ASBL

Évidemment à Bruxelles, les réalités sont différentes de la Syrie. Les possibilités d'exercer un métier traditionnel, de vivre « comme avant », sont infiniment moindres. S'ils veulent s'en sortir, les



enfants devront intégrer des apprentissages scolaires. Mais lesquels ? Les attentes de nos institutions, des enseignants, des services d'accompagnement, etc., doivent peut-être mieux prendre en compte cette réalité. Un assistant social parle de « renonciation nécessaire ».

« Avec les Doms j'ai appris à me résigner. Enfin à renoncer. Mais c'est une renonciation nécessaire. C'est en fait le contraire d'une renonciation coupable, je tiens à le dire. J'accepte que culturellement il y a des choses... on est face à une population qui est plus opportuniste, sans jugement négatif. Je vois ça comme une stratégie de survie (...). Donc je pense qu'on doit pas leur imposer- sans paternalisme aucun- plus de valeurs, plus de : 'Il faut aller à l'école mon coco car il faut que tu travailles pour avoir ton CESS etc., etc.,' car finalement ils s'en foutent. Dans certaines écoles, il y a des discours qui... parce que des : 'tu veux pas aller à l'université poupouce ?', ça n'a pas de sens quoi ! ».

Un assistant social de l'Antenne Scolaire

Difficultés socio-économiques plutôt que fossé culturel

Pour une famille dom, envoyer un enfant à l'école c'est se priver d'une ressource très importante dans les activités quotidiennes (garder les plus jeunes, aider les parents, trouver des moyens de subsistance, etc.). La mobilité des familles, et notamment les fréquents séjours à Paris pour pratiquer la mendicité constitue un frein important à une scolarisation régulière. Pour certains intervenants, les explications « culturalistes » ne sont donc pas satisfaisantes. Plus que des freins culturels, c'est surtout une situation socio-économique et administrative très précaire qui explique le manque de régularité à l'école.

« Je ne suis pas sûr qu'il faut se focaliser que sur l'aspect 'culturel' des choses (...). Les difficultés à l'école qu'on a constaté- on le sait car on est partenaires de pas mal d'écoles- c'est-à-dire le décrochage, les absences injustifiées, etc., c'est souvent lié à des réalités socio-économiques. Les Doms, ce sont des réfugiés, des demandeurs d'asile, etc., qui vivent un parcours administratif et des difficultés économiques inimaginables (...). ils n'ont pas de filiations reconnues avec leurs enfants alors que ce sont les parents, ils n'ont pas de mutuelle car ils ne sont pas en ordre, etc. Donc toute une série de choses qui font que... (...). Alors effectivement dans leur esprit l'école est pas prioritaire, on a d'autres chats à fouetter ».

Une assistant social du Service Prévention à Anderlecht

Culture de survie vs investissement scolaire

C'est moins une culture anti-scolaire qui serait en cause qu'une forme de « culture de la survie ». Cette culture amène alors à une certaine logique : urgence, « court-termisme », pragmatisme, etc., qui s'opposent à l'investissement au long cours que nécessite l'intégration d'un enfant à l'école. C'est en tout cas ce qu'a vécu le coordinateur du service « Roms et Gens du voyage » du Foyer ASBL, une association spécialisée dans l'accompagnement des publics précarisés :

« Au début, en 2003, pour la communauté rom, plutôt roumaine et bulgare, la question de la scolarisation, c'était même pas une question, c'était pas une demande. On était en train d'arranger des papiers, des régularisations, des demandes d'asile, etc., pour faire survivre les gens (...). Pour l'école, on devait courir derrière des gens pour qui le scolaire, c'était pas important. La survie, vivre au jour le jour, c'est ça qui comptait. Un projet à long terme c'était impossible pour eux ».

Le coordinateur du Service « Roms et Gens du Voyage » du Foyer ASBL

D'ailleurs, parler d'une « culture dom » immuable qui rendrait les Doms impossibles à intégrer dans le système scolaire belge n'a pas de sens car d'une part, chaque famille est différente et d'autre part, par définition, toute culture est dynamique. Elle change, évolue au fil du temps, notamment dans son contact avec d'autres cultures. La culture est en perpétuel mouvement. A



plus forte raison encore dans les communautés doms (et roms) car justement, une de leurs spécificités, c'est qu'elles s'adaptent aux contextes dans lesquels elles se déploient.

« Quand on travaillait au début avec les Roms (...), on a visité plusieurs écoles (...). Tout le monde nous disait- tous, vraiment tous- les directeurs des écoles, les enseignants, etc., : le fait que les Roms n'attachent pas d'importance à l'école, c'est culturel (...). Parce qu'on ne voit jamais les parents à l'école. Ils ne viennent même pas chercher les bulletins, donc ça montre qu'ils n'ont pas d'intérêt. Ok, on a noté, on a écouté... Mais après quelques années, on s'est dit : c'est pas correct (...). Parce que les Roms c'est des gens qui s'adaptent. Ils sont très pragmatiques. Ils prennent -plic, ploc- dans d'autres cultures ce qui leur sert pour se créer un meilleur avenir. Ils l'incorporent dans leur propre culture (...). Et il y a quelques années, on a vu pour la première fois des parents qui étaient en train de comparer le bulletin de leurs enfants avec d'autres parents, donc on se dit qu'on avait raison ».

Le coordinateur du Service « Roms et Gens du Voyage » du Foyer ASBL

4.2 Le difficile rapport aux populations Doms de l'institution scolaire

Si les Doms ont des difficultés à trouver leur place à l'école, l'institution scolaire peine de son côté à proposer des réponses efficaces pour surmonter les obstacles à l'inclusion scolaire de ces enfants. Les dispositifs existants sont insuffisants ; les procédures de signalement, de suivi, ne sont pas adaptées ; les méthodes d'enseignement sont trop rigides ; le corps enseignant n'est pas suffisamment outillé ; le « monde scolaire » est trop cloisonné ; ... Les moyens manquent. Le résultat étant que les réponses proposées par l'école manquent souvent leur cible et ne permettent pas de combler la distance entre les familles doms et l'école.

Les limites des classes DASPA (Dispositif d'Accueil et de Scolarisation des élèves Primo-arrivants)

Le système des DASPA existent dans plusieurs écoles à Bruxelles, en primaire comme en secondaire. Si leur existence est louée par tous les intervenants, les moyens ne sont clairement pas suffisants : les conditions d'accès sont trop limitatives ; leur durée est, pour ces élèves, trop courte ; le post-DASPA et l'intégration dans l'enseignement ordinaire est trop brutal ; ils ne sont pas présents dans toutes les écoles en ayant besoin.

Les conditions d'accès dans les DASPA sont assez rigides et ne conviennent pas à la situation des Doms. La limite d'un an de présence sur le territoire exclut beaucoup d'enfants doms. En effet, vu que la scolarité n'est pas prioritaire pour eux, ils mettent du temps à chercher une école pour leur enfant. Il est alors trop tard pour les inscrire en DASPA et le dispositif « passe à côté ».

De plus, la durée maximale d'une DASPA est de 12 mois, parfois 18. Or, les Doms sont « tellement loin » de l'école qu'il serait nécessaire d'augmenter cette durée. Et même lorsque les enfants sont inscrits en DASPA, rien n'est pensé pour assurer une transition en douceur vers l'enseignement ordinaire, surtout en secondaire. Les élèves sont très vite largués, ne parviennent pas à s'intégrer dans la classe, les enseignants ne sont pas préparés et ont toutes les peines du monde à inclure ces élèves.

« Ils vont sortir du DASPA, ils vont avoir 12, 14 ou 16 ans et comme il n'y a rien de prévu, c'est direction 1D, 2D ou 3P. Et ces classes sont encore moins bien armées que les nôtres. Au sein de notre établissement, quand ils quittent notre DASPA, même quand ils restent dans notre établissement, c'est galère. Les profs sont pas armés... En 3P vous imaginez : il faut trouver une option professionnelle ! ».

Un coordinateur DASPA dans une école secondaire de Molenbeek



Le décret DASPA ne prévoit pas non plus d'accompagnement psychologique des élèves. Alors que les traumatismes de guerre, la dureté du voyage ou simplement la réalité de l'exil provoquent des troubles de l'apprentissage chez beaucoup de ces enfants, en particulier parmi les réfugiés syriens, dont les Doms.

« Dans le décret DASPA, il n'y aucune aide, pas un mot sur les problèmes psys. La ministre dit : 'moi enseignement, moi pas connaître psy. Donc allez voir d'autres associations, d'autre PO, d'autres pouvoirs subsidiants'. Alors voilà, y a encore rien qui est fait ».

Un coordinateur DASPA d'une école secondaire à Molenbeek

Et puis, le dispositif DASPA n'est pas mis en place dans beaucoup d'écoles qui accueillent ces enfants. Même dans les quartiers dans lesquels un nombre très important de primo-arrivants habitent, beaucoup d'écoles n'ont pas de DASPA. A Cureghem par exemple, dont certains secteurs sont peuplés de près de 50% de primo-arrivants, aucune école primaire communale n'a de dispositif DASPA. Si aucune alternative n'est trouvée pour les écoles accueillant ces enfants, cela peut s'avérer un gros problème.

« Ce qui est encore plus questionnant, c'est pour les écoles qui n'ont pas de dispositif DASPA et qui prennent la responsabilité d'inscrire dans leur école des enfants qui viennent d'arriver et qui après ne mettent rien en place pour accueillir et accompagner ces élèves ».

Une intervenante PMS à Anderlecht

L'inadéquation des procédures de signalement

Dans notre système scolaire, lorsqu'un élève est en décrochage scolaire, il existe une batterie de mesures pour le ramener vers l'école. Les enseignants alertent les parents dans le journal de classe, les parents peuvent être convoqués par la direction, il existe des procédures pour signaler les absences à la CFWB (Communauté française Wallonie Bruxelles) qui peut prendre le relais pour solliciter la famille, notamment via les équipes mobiles. Les services d'aide à la jeunesse peuvent éventuellement intervenir, etc. Bref, des dispositifs spécialisés sont chargés de contacter la famille et toute une chaîne d'interventions est prévue. Pourtant, ces procédures et ces dispositifs semblent avoir du mal à atteindre leur cible dans le cas des familles doms. Souvent, les convocations, les courriers adressés aux parents ne sont même pas ouverts. Même dans le cas où les équipes vont à domicile, elles ont du mal à rencontrer les familles car étant déconnectées de leur vie quotidienne elles ne les connaissent pas « physiquement ». Au final, Il y a donc toutes les chances pour que la chaîne d'intervention prévue sur le papier soit inefficace dans la réalité.

« Pour rebondir sur la communication, pour nous aussi tout est difficile car déjà, les adresses qu'on a ne sont pas toujours correctes. En plus on envoie des courriers en français donc les parents ne comprennent pas. Si on téléphone, encore faut-il que le n° qu'on a soit le bon et il y a encore le problème de la langue. Même si on va sur place, il faut trouver la bonne adresse car le nom est pas toujours indiqué sur la boîte aux lettres (...). Donc cette difficulté de communication et de lien est vraiment difficile à surmonter. Et pour rebondir sur l'administration ben tous les courriers partent... en français. Et même en sortant de ce cadre-là, même au niveau du SAJ (Service d'Aide à la Jeunesse) auquel on fait appel car par exemple on est vraiment inquiets, ben ils vont renvoyer un courrier aux parents en français aussi, etc. ».

Une intervenante des équipes mobiles de la CFWB

Les contraintes administratives comme frein à l'inclusion

Les écoles sont également contraintes par leurs obligations administratives qui les empêchent d'avoir une approche souple dans leur relation avec les familles et d'ajuster leurs exigences et

leurs méthodes aux contextes familiaux. Craignant les sanctions, elles doivent signaler les élèves après un certain nombre de demi-jours d'absences injustifiées. Si les enfants sont trop souvent absents, elles risquent de voir leurs subsides rabaissés. Si les parents ne justifient pas l'absence, ou s'ils la justifient mal, ils laissent l'école face à un choix délicat : signaler au risque de « décrocher » l'élève ou couvrir, au risque de se mettre en contradiction avec les règlements.

« Il y a l'obligation scolaire. Il y a les 9 demi-jours d'absences injustifiées. Je dois justifier, sinon on me décompte des élèves, voilà. On a par exemple un papa Syrien dom dont la fille n'est pas venue pendant 3 semaines. Et il qui nous dit : 'Ah mon frère est malade en Allemagne'... Et finalement, comme il a compris qu'il aurait peut-être des ennuis si sa fille partait 3 semaines, il m'a ramené un papier du dentiste qui dit que sa fille sera absente 3 semaines. Mais qu'est-ce que je fais avec ça ? Je justifie ? J'accepte ? On est quand même dans des situations souvent délicates au niveau de la loi ».

Une directrice d'école primaire à Molenbeek

Certaines direction passent outre. Pour garder l'enfant à l'école, pour éviter qu'il décroche totalement, elles n'hésitent pas à justifier des absences parfois longues, même si elles « ne sont pas dupes » :

« Quand ils repartent 3 mois (...). On n'a plus de nouvelles, puis tout à coup ils reviennent en disant, on a untel qui est mort et l'autre est mort et... moi je crois que c'est de bobards mais je dis : 'Oh c'est triste, je vous présente mes condoléances' et on justifie parce qu'on a pas envie de les péter quoi. Et donc (...) moi je m'en tape, je justifie surtout si j'espère que je vais accrocher le gosse à l'école. J'écris : la direction accepte le justificatif. Même sans justificatif administratif, on a le droit de le faire en tant que direction ».

Une directrice d'école secondaire à Anderlecht

La formation continuée et initiale des enseignants en question

En classe, les difficultés s'accumulent. Les écoles expliquent que lorsque les élèves doms sont peu nombreux, les professeurs parviennent à gérer la situation et les enfants ont plus de facilité pour s'intégrer. Mais les enfants doms, habitant les mêmes quartiers, ont tendance à fréquenter les mêmes écoles. C'est d'une part un moyen pour eux de se sentir moins isolés mais c'est aussi parce que les parents préfèrent inscrire leurs enfants dans l'école la plus proche, c'est souvent le seul critère de choix. Les intervenants chargés d'aider les familles à inscrire leurs enfants à l'école sont alors confrontés au refus des familles s'ils cherchent à éviter les effets de concentration dans certaines classes.

« J'ai certaines classes où ils sont 5 ou 6 [élèves Doms] et là ils se regroupent entre eux et l'enseignant a beaucoup plus de mal à les intégrer au groupe-classe. Ils continuent de parler leur langue entre eux, etc. Ils progressent vraiment pas comme un enfant qui serait seul dans une classe de francophones ».

Une directrice d'une école primaire à Anderlecht

Mais la difficulté des enseignants est aussi due au fait qu'ils n'ont pas vraiment d'outils pour travailler l'accueil de ces élèves. Pris dans le stress du programme à suivre, des savoirs à transmettre, du groupe-classe à gérer, des autres élèves qui ont aussi des difficultés, ils font peu de cas d'enfants irréguliers ou qui semblent peu intéressés par les cours dispensés. Ils ont parfois tendance à les pénaliser ou à les ignorer, ce qui va inévitablement accentuer encore la distance avec l'école et renforcer leur place périphérique en classe. Et si l'enfant est malheureux, s'il ne trouve pas sa place en classe, il aura d'autant moins envie d'être présent. Sachant que les parents n'ont généralement pas une expérience positive de l'école (voire pas d'expérience du tout), le risque d'absentéisme est d'autant plus fort. Pour les intervenants psycho-sociaux cette question est très problématique :



Comment est-ce que j'accueille un enfant qui s'est absenté 2 semaines dans ma classe ? Parce que si c'est pour l'engueuler (...). Comment faire en sorte que l'enfant se sente bien dans un groupe-classe? Comment le faire vivre même quand il n'est pas là ? Le faire exister comme étant là » ?

Une intervenante PMS à Anderlecht

Les enseignants sont souvent désemparés lorsqu'ils sont confrontés à l'altérité qu'ils rencontrent dans leurs classes et qui va bien au-delà de l'intégration des Doms (mais qui est particulièrement criante dans leur cas). Ils se forment assez peu aux questions interculturelles et connaissent assez mal le cadre de vie de leurs élèves. Ils n'ont pas toujours conscience que leurs interprétations sont subjectives, liées à leur cadre de référence, à leur vécu scolaire. Ils peuvent alors développer des préjugés négatifs du comportement des élèves et de leurs familles et renforcer les blocages :

« Le regard qu'on a sur ces familles joue aussi un rôle dans l'intégration des élèves (...). Les enseignants ne connaissent pas finalement leur public, ou très peu. Il y a deux mondes qui ne se rencontrent pas (...). Il y a beaucoup d'enseignantes qui- comme on est proches de la gare du midi- ne viennent pas de Bruxelles et ne connaissent pas le quartier de Cureghem. Elles ont développé un discours sur le quartier et sur les familles qui ne correspond pas forcément à la réalité (...). Elles rencontrent des grosses difficultés sur le terrain et ne pensent pas spécialement à ouvrir le champ et aller sur former sur les différentes cultures, sur 'comment je peux mieux communiquer avec des publics', etc. ».

Une intervenante PMS à Anderlecht

Mais la question se joue aussi au niveau de la formation initiale. Si les enseignants sont formés dans leurs matières d'enseignement, dans la transmission d'un savoir, ils sont peu outillés pour accompagner un élève au parcours scolaire différent -voire sans passé scolaire- dans son apprentissage. Beaucoup d'enseignants se sentent désemparés et doivent se débrouiller dans des classes où les enfants viennent d'horizons parfois lointains, avec des problématiques sociales complexes, un autre rapport à l'école, etc.

« Il faut sensibiliser les enseignants c'est vrai, mais aussi les formateurs dans l'école normale. Car c'est bien beau de dire aux étudiants vous savez y a ça et ça et ça et ça mais je crois que les profs de l'école normale devraient venir dans nos écoles pour voir les réalités. Je suis certain qu'ils sont plein de bonne volonté mais je suis pas certain que tous les profs, tant à l'université que dans les écoles supérieures sont vraiment sensibilisés à ce problème ».

Un coordinateur DASPA d'une école à Molenbeek

Et puis, les difficultés des enseignants ne sont pas prises en compte collectivement. Ils sont souvent seuls face à leurs difficultés. Structurellement, rien n'est prévu pour les accompagner : théoriser les difficultés, échanger sur des cas concrets, chercher des réponses collectives, s'inspirer de bonnes pratiques, partager un carnet d'adresse. Le risque de burn-out est réel.

« Y a rien comme supervision, intervision au niveau des enseignants. Chez nous, ils sont en train de 'péter les plombs" ».

Un coordinateur de DASPA à Molenbeek

Le difficile lien de confiance entre les écoles et les parents

Tous les intervenants soulignent l'importance de construire une « relation de confiance » entre les familles et l'école pour établir un dialogue, un véritable partenariat et accompagner au mieux les enfants dans leur parcours scolaire.



« Le lien de confiance est très important, il est même fondamental »
Une assistant social d'une école primaire à Anderlecht

Pourtant, les écoles peinent à ouvrir leurs portes aux parents. L'école est un espace opaque et reste assez mystérieuse pour les parents. On ne comprend pas bien ce qui s'y joue, comment elle fonctionne, ce qu'elle propose aux enfants. Si on n'a pas eu soi-même une expérience positive de la scolarité, si on n'y a pas eu accès ou qu'on en a été rejeté, elle peut-être plutôt perçue comme un espace de relégation. Alors on s'en méfie, on en a peur. Et cette peur est rarement prise en compte par l'institution scolaire. Pourtant cette peur inhibe les parents, qui préfèrent dès lors se tenir à distance.

« Ces gens, ils ont vécu pendant des années en étant rejetés la plupart du temps. C'est un vécu (...). Et moi je pense qu'ils ont peur. Ils ont peur de rentrer dans un système. Lorsqu'ils se font appeler, ils ont peur qu'ils ne soient pas en ordre, ils ont peur de ne pas être compris, de ne pas comprendre. C'est des gens qui sont constamment sur la sellette, montrés du doigt (...). »
Une directrice d'école secondaire à Anderlecht

Lors des rares rencontres, le rapport aux parents est très vertical. L'enseignant dit ce qui est bon, ce qui doit être, et le parent est censé suivre. D'une certaine manière, le parent lui-même est infantilisé, mis en question dans son rôle même de parent. Cette verticalité se ressent par exemple dans la manière dont les réunions de parents sont organisées.

« Pour les réunions de rentrée en maternelle, on met les parents sur des toutes petites chaises, l'enseignant est debout sur son estrade et dit ce qu'il faut mettre dans la boîte à tartines, attention les absences, etc. Et les parents sont là, ils reçoivent tout ça... Il n'y a pas de souci de savoir si on a bien compris, comment a été perçu le message, etc. »
Une intervenants PMS à Anderlecht

L'école-forteresse

L'école est également souvent perçue comme une forteresse par les acteurs péri-scolaires. Prises par leur quotidien, leurs contraintes spécifiques, elles fonctionnent parfois « en apnée ». Les enseignants, les directions se sentent alors submergés par des difficultés auxquelles ils doivent faire face alors qu'ils n'y sont pas formés, que ce n'est pas leur rôle principal. Ils se sentent seuls face à des réalités sociales, économiques, administratives qui sont parfois très difficiles. Pourtant, à l'extérieur, des acteurs qui travaillent dans les quartiers de résidence des élèves ont développé une expertise, des outils pour renforcer l'accrochage scolaire des enfants. Ils connaissent leurs contextes de vie, les accompagnent dans leurs démarches, parlent une langue de contact, ont noué un lien de confiance avec les familles, etc. Ces éléments peuvent leur permettre d'intervenir de manière positive, complémentaire avec l'école. Mais les collaborations sont difficiles à mettre en place. Les écoles ne font pas appel à ces structures systématiquement, les enseignants ne les connaissent pas forcément.

« Il existe un réseau. Il faut juste permettre aux enseignants de s'appuyer sur des professionnels qui affrontent ces questions-là tous les jours au quotidien, côté culturel, côté administratif, côté économique etc. Et les instituteurs eux doivent rester dans leur rôle, ne pas prendre en charge tous les aspects d'une situation. En prendre conscience oui, mais prendre en charge ce n'est pas leur rôle (...). Il y a des services autour de l'école qui peuvent rapporter à l'instituteur et à la direction les difficultés réelles de l'enfant (...). ça dilue un peu les problèmes plutôt que les laisser dans les bras des écoles »
Une assistant social du service prévention à Anderlecht

Sur le papier, c'est le PMS qui doit jouer l'interface entre l'intérieur et l'extérieur de l'école. Mais ceux-ci sont souvent débordés, avec plusieurs milliers d'élèves à suivre. La communication entre l'école et le PMS n'est pas toujours idéale. Les cadres de fonctionnement différents, le secret professionnel, etc., induisent parfois une méfiance mutuelle qui peut être un frein à une bonne collaboration.

« Il y a plein de choses que le PMS sait mais pas les instituteurs et les éducateurs. Il y a des choses qui sont importantes. Par exemple un enfant qui est absent pour 2 mois, le PMS est au courant mais pas l'instituteur, pas l'éducateur. Nous on s'amuse à sonner aux parents, on s'agace, ça joue sur notre relation alors que peut-être le PMS peut nous expliquer ».

Une éducatrice dans une école primaire d'Anderlecht

4.3 L'effet pervers : l'orientation vers l'enseignement spécialisé

L'ensemble de ces difficultés, tant qu'elles ne seront pas sérieusement prise en compte produiront des réponses contre-productives qui accentuent encore la distance entre ces enfants et le système scolaire. Elles renforcent encore l'isolement de ces élèves dans les classes ou conduisent à leur relégation vers des structures inadaptées à leur situation. Dès lors, ils ont encore plus le sentiment de « perdre leur temps » à l'école. Ce qui risque de conduire à un renforcement des difficultés, comme dans un cercle vicieux.

« On avait eu une enfant comme ça qui est arrivée à 9 ans. 1 an en DASPA, 1,5 avec la prolongation puis on les met où ? Il y en a certaines qui ont déjà des formes et tout, on ne va quand même pas la mettre en 1ère primaire. Donc elle ne pouvait plus continuer sa scolarité chez nous. On m'avait dit : 'tu ne peux pas la garder comme ça, t'es obligée de faire un dossier de renvoi (dans le spécialisé)'. Finalement j'avais fait un dossier de renvoi ».

Une directrice d'école primaire à Molenbeek

Or, ces enfants n'ont pas forcément de problèmes cognitifs stricto sensu. Les enseignants du spécialisé se retrouvent donc avec des enfants qui n'ont pas non plus leur place dans ce type de structure et qui saturent le système. Les enfants doms, eux, vivant d'autant plus mal cette relégation. Pour certains intervenants, les acteurs du monde scolaire sont bien conscients de ce cercle vicieux mais désemparés, manquant de moyens et d'alternatives, ils laissent faire. On attend que « ça passe » et on mise sur une amélioration avec le temps. Tant pis pour la génération perdue.

« Tous ces enfants qu'on envoie dans le spécialisé, les écoles type 8 n'ont pas les moyens de les accueillir donc qu'est-ce qui se passe ? Ben ils restent à la maison et tout le monde faire le dos rond. Le SAJ, le SPJ te disent : 'ok, on va attendre'. Donc toutes ces institutions n'ont absolument aucun moyen de répondre à ça. Qu'est-ce que vous allez faire avec ces enfants qui relèvent pas du spécialisé mais qui sont orientés en masse vers le spécialisé, que les écoles spécialisées n'ont pas les moyens d'accueillir car il y a pas de place en plus ?... En fait c'est un peu le serpent qui se mord la queue quoi »

Un assistant social du service prévention à Anderlecht

Pourtant c'est bien souvent les professeurs de l'enseignement ordinaire eux-mêmes qui, dépassés par les difficultés auxquels ils doivent faire face, proposent un « testing » de l'élève afin de l'orienter vers le spécialisé.

« Nous on ne teste pas les enfants primo-arrivants. Les tests ne sont pas du tout adaptés. Même la deuxième année, on ne les teste pas. Mais on doit parfois se battre pour ça. Car c'est les enseignants qui font les demandes ou qui ont en tête que l'enfant n'a pas sa place dans l'enseignement ordinaire, ou en tout



cas pas sa place dans leur école. Mais du coup c'est quoi le spécialisé ? Pour moi c'est pas ça ».
Une intervenante PMS à Anderlecht

Pour éviter cet effet pervers, il faut aider l'enseignant à éviter de porter un jugement trop hâtif sur ces enfants, proposer des alternatives, chercher des soutiens spécifiques dans et en dehors de l'école :

« En tant que médiateur, je suis tout le temps en train de négocier avec les écoles et les familles pour gagner du temps. (...) On met facilement dans le spécialisé. Là je parle avec les familles, j'essaie de leur expliquer, je parle des possibilités et d'essayer de lui donner du temps pour s'adapter (...). Il ne faut pas précipiter la décision (...) Un instituteur, il est dans sa classe il est en face d'un groupe de 20 élèves mais il n'est pas tout à fait seul, il a d'autres moyens. On a le pms, il y a moyen d'avoir un logopède , ... il y a des choses à mettre en place ».

Un médiateur interculturel d'une ASBL à Molenbeek

Mais l'orientation dans le spécialisé est aussi une manière pour les écoles d'éviter de voir leur taux de réussite chuter lors des certifications, ce qui risque de leur attirer des tracasseries. C'est un peu « l'hypocrisie du système » qui est mise en cause. Les enfants sont inscrits par les directions, les enseignants n'arrivent pas à les gérer et les laissent « dans le fond de la classe ». Les enfants ne progressent pas mais ils grandissent et dans les dernières années, ils sont alors orientés vers le spécialisé.

« Parce que ce qui va se passer. Les écoles qui prennent ces enfants mais les accompagnent pas correctement. Ben les enfants passent les années. Oh magnifique taux de réussite : 100%. Sauf qu'au moment où on va à la certification, le CEB, etc., là ces enfants ils vont rater évidemment, ils savent à peine lire ou écrire. Donc que font les directions ? Elles s'en débarrassent pour pas avoir leur taux de réussite qui chute et elles les envoient dans le spécialisé ».

Un assistant social du service prévention à Anderlecht

En tout cas, le manque d'alternatives, les nombreux problèmes auxquels font face les écoles, leurs difficultés à adapter leurs pratiques et leurs méthodes d'apprentissage produisent des réponses que la plupart des intervenants considèrent comme inadéquates par rapport à la situation des enfants d'origine étrangère.

« C'est dommage que finalement on en arrive à envoyer les enfants vers le spécialisé. Et c'est ce qui se passe beaucoup dans les écoles pour l'instant. A un moment donné, on est bloqués par l'âge et le niveau qu'ils devraient avoir. Alors qu'est-ce qu'on fait ? On oriente vers le spécialisé alors qu'en temps normal, ils n'auraient pas du tout besoin du spécialisé ».

Une assistante sociale d'une école maternelle à Anderlecht.

4.4 Bricolages et système D

Heureusement, beaucoup d'écoles sont conscientes des limites du système actuel. Elles tentent donc, avec leurs moyens, de répondre aux problématiques que posent l'inclusion des enfants d'origine étrangère dans leurs classes. Pour renforcer l'apprentissage du français, pour construire le lien de confiance avec les parents, pour rapprocher les services péri-scolaires des classes, pour améliorer la communication, pour contourner certaines contraintes administratives, pour adapter les méthodes d'apprentissage, etc. Les écoles prennent des initiatives.

Renforcer l'apprentissage du français



Dans les écoles ne disposant pas de DASPA, les directions tentent de mobiliser les ressources disponibles, bien qu'elles se réduisent régulièrement, notamment les périodes disponibles d'adaptation à la langue de l'enseignement (ALE) ou de français de scolarisation.

« J'ai 24 périodes d'adaptation à la langue pour 420 élèves dans l'école. Les enfants qui ne parlent pas le français (mais y a pas que des Syriens hein), on les prend en priorité. Le maximum de temps possible. On fait des groupes verticaux donc y a des enfants de 4ème avec des enfants de 1ère par exemple parce qu'on privilégie le langage oral et l'acquisition du vocabulaire en français. On fait ce qu'on peut, de notre mieux... Et puis voilà »

Une directrice d'école primaire à Anderlecht

En fait, les possibilités dépendent aussi des choix qui sont posés par l'école, de la manière dont sont distribuées les (maigres) ressources. Est-ce qu'on va mettre le paquet sur la remédiation ? est-ce qu'on va faire des classes séparées ? Tout dépend également des soutiens que l'on a pu nouer à l'extérieur de l'école. Si une association organise une école de devoirs, rien n'empêche l'école de conclure un partenariat avec elle. Mais encore faut-il la connaître et construire la collaboration.

« Pour ma part, on n'est pas tellement informés de ce qui existe. Moi j'ai la chance de pouvoir collaborer avec UPA (Université Populaire d'Anderlecht ASBL). On a fait des stages pour les primo-arrivants, il y a l'école de devoirs, ... Et c'est super. Ça se passe bien parce que y a des moyens supplémentaires ».

Une directrice d'école primaire à Anderlecht

En fonction des réseaux de l'école, de l'imagination des directeurs, de l'ouverture des services extérieurs, etc., des moyens complémentaires peuvent être trouvés. Les cours d'enseignement pour adultes peuvent, dans certains cas, être un palliatif.

« Le directeur de l'école de promotion sociale, il me donne un prof de FLE (Français Langue Etrangère) une après-midi par semaine. Alors on sort les élèves de la classe qui sont en 3ème ou 4ème et on les mets un après-midi pour apprendre le français, comme si c'était un cours du soir ».

Une directrice d'école secondaire à Anderlecht

Dans les écoles possédant des DASPA, les directions sont souvent obligées de gonfler les effectifs pour répondre aux besoins. Il n'est donc pas rare de voir des classes de 18 là où ils devraient être 12 par exemple. Mais cette méthode a également ses limites.

« Chez nous, dans les registres, ils sont en 3ème ou en 4ème et sur leurs chaises, ils sont en DASPA. Mais ça a ses limites, je ne peux pas non remplir le DASPA avec des enfants qui ne comptent pas. On va me demander pourquoi j'ouvre 2 classes si officiellement j'en ai que 10 alors qu'en réalité ils sont 24. Il faut quand même pouvoir justifier ».

Une directrice d'école secondaire à Anderlecht

Créer un lien de confiance avec les parents

Pour assurer une communication valable avec les parents, certaines écoles mettent en place des partenariats avec des structures telles que le SETIS, service d'interprétariat social. Parfois, elles mobilisent des ressources en interne pour disposer de quelqu'un capable d'assurer une traduction lors des entretiens avec les parents. Cela peut-être le concierge, un éducateur ou professeur qui assure la traduction.

Pour nouer un lien de confiance avec des parents qui n'ont pas connu l'école et qui s'en méfient,



les intervenants notent que ceux-ci ont souvent besoin d'avoir une « personne de référence » à l'école qui peut assurer le relais entre la direction/ le professeur et les parents. Cette personne peut prendre le temps de voir les parents individuellement, de discuter avec eux, de répondre à leurs questions, de leur expliquer les options qui s'offrent à l'enfant. Cette personne peut être par exemple un assistant social ou un éducateur. Dans une école de Molenbeek c'est le coordinateur des classes DASPA qui joue ce rôle :

« On a beaucoup misé sur le contact avec les parents. Depuis le début, l'entretien d'inscription dure 1 heure à 1 heure 30, voire plus pour certains. On prend le temps. Donc, c'est déjà un premier lien (...). On joue beaucoup sur le fait qu'étant là à temps plein, je peux servir de lien tout le temps. Y a toujours quelqu'un qui est là. Ce sera pas le directeur ou le secrétariat qui est débordé »
Un coordinateur DASPA dans une école secondaire à Molenbeek

Le projet « *Café des parents* » organisé par une école vise à faire rentrer les parents dans l'école, à construire avec eux une relation de confiance et à pouvoir aborder dans un cadre apaisé des questions qui taraudent souvent les familles. Evidemment ces projets sont difficiles à mettre en place et à tenir sur la durée surtout lorsqu'ils reposent uniquement sur la bonne volonté d'un enseignant. Il faut trouver des thèmes vendeurs, ne pas être trop intrusifs, il faut pouvoir communiquer avec les parents et donc bien souvent avoir la maîtrise d'une langue de contact, etc.

« Le Café des parents existe depuis 2 ans. 5-6 fois par an, mais c'est une réussite très mitigée. C'est pas si facile, je dois aller un peu tirer les mamans sur le trottoir ou les papas, 'vous venez ?' il faut déjà avoir la personnalité pour. Il y a des moments où c'est très très chouette, il y a des sujets qui marchent et des sujets qui ne marchent pas du tout (...). Mais ce qui boîte chez moi c'est que justement, si j'avais une langue qui est parlée à l'école autre que le français, je pense que cela ferait venir plus de gens. Je travaille par thèmes : on va travailler sur la gestion des devoirs, la gestion des écrans, les jeux de société (...), sur les activités extrascolaires qui existent dans la commune et les communes avoisinantes, ça ça marche très bien ! (...). Pour eux, c'est l'occasion de rencontrer d'autres parents, de connaître un peu mieux l'école, de pouvoir rester après le café pour un peu papoter. C'est chouette mais c'est pas si facile de les avoir, sauf si c'est un sujet qui les botte ».
Une enseignante DASPA d'une école primaire à Molenbeek

S'ouvrir vers l'extérieur

Le travail en partenariat avec des services extérieurs permet de soulager les écoles et éventuellement d'intégrer des nouvelles méthodes dans la manière d'aborder les enfants. Diverses ASBL développent des projets en classe qui proposent une autre manière de travailler avec les élèves, qui les montrent sous un autre jour auprès des enseignants et qui peuvent les inscrire dans un parcours de réussite, malgré leurs lacunes scolaires et leurs difficultés en français.

« On essaie de travailler au maximum la pluriculturalité, l'interculturalité. Cette année on avait un projet de musique plurielle. Donc 2 personnes viennent dans 2 classes pendant 1 heure chaque semaine. Et les enfants chantent des chansons de leur pays d'origine ou de celui de leurs parents. A la fin de l'année, on a fait un spectacle sur le campus du CERIA. Y avait plein de parents qui étaient là. Et là, une jeune fille Syrienne a chanté une chanson de son pays super triste vraiment magnifique. Là je me dis que c'est vraiment chouette car on ouvre l'école aux différentes cultures, à la personnalité de chacun. Et on a rejoint plein de parents. Y a eu des chansons turques, roumaines, syriennes. Y a une reconnaissance de ces enfants par rapport à leurs origines, leurs vécus C'est vraiment un très beau projet qu'on va reconduire cette année ».
Une directrice d'école primaire à Anderlecht

Le soutien de services extérieurs est souvent décisif pour assurer une intégration optimale des



enfants. Parfois ce type de projets permet même, de l'avis des enseignants, une amélioration considérable de leur niveau en français. Les écoles ont donc tout intérêt à s'ouvrir à ce type d'initiatives.

« Chez nous, on a un projet depuis 10 ans intitulé « Contes et Musique ». C'est des artistes extérieurs qui viennent. Y a un spectacle en fin d'année, régulièrement des « portes ouvertes » pour les parents, etc. Et une enseignante me faisait la réflexion : 'Si les enfants arrivent avec un niveau d'expression tel en 6èmeP, c'est grâce à ce projet'. Ce projet ça les réunit. Ils parlent d'eux, de leurs envies, etc. Et en effet, je pense que ça leur parle plus que les cours de français qui sont donnés de manière plus traditionnelle et donc, ça fait écho chez eux »

Une assistante sociale d'une école primaire à Anderlecht

Certains services peuvent également prendre l'initiative de mieux informer les parents du fonctionnement du système scolaire, établir avec leur réseau des partenariats pour assurer un bon accompagnement des enfants au niveau scolaire, mais également social. Ces démarches visant *in fine* à éviter le décrochage. C'est le cas par exemple de l'Antenne Scolaire d'Anderlecht

« Au départ on accompagne et on dit au parent que s'il y a un problème, on leur dit de revenir vers nous. Parfois on peut répondre, on va aider à remplir un papier par exemple même si ça n'a rien à voir avec l'école (...). On relaie aussi beaucoup vers les travailleurs sociaux de rue de la commune quand il y a des problèmes d'administration extérieurs à l'école, parce qu'on ne peut pas répondre à toutes les demandes. Mais si l'école nous contacte on est toujours ouverts ».

Une assistante sociale du service prévention à Anderlecht

Des services tentent également de sensibiliser les enseignants à la diversité des quartiers dans lesquels ils opèrent, tant du point de vue des populations que des ressources sociales qu'on peut y retrouver. Tout cela en vue de favoriser l'ouverture des écoles vers l'extérieur. Bref, plusieurs institutions tentent de ne pas abandonner les enseignants dans leurs difficultés. Elles les accompagnent lors de moments-clé, proposent des formations, réfléchissent avec eux à leurs méthodologies d'enseignement, les sensibilisent à l'interculturalité, leur suggèrent de poser un autre regard sur les élèves qu'ils suivent.

« On essaie de travailler un maximum avec les enseignants et d'essayer de changer un peu leur regard car elles 'focussent' beaucoup sur les familles (...). Alors on essaie de les rejoindre et de voir avec elles ce qu'on peut faire à l'école pour faire en sorte que cet enfant ait envie, ait du plaisir à l'école et que, comme quelqu'un disait, s'ils y voient une plus-value, ça va servir pour qu'il soit plus régulier. De manière très pragmatique, si mon enfant aime bien aller à l'école, alors je vais le mettre. Donc on travaille beaucoup à ça ».

Une intervenante PMS à Anderlecht

Finalement, l'école n'est pas seule, mais elle est souvent isolée. Les directions, débordées par leurs tâches, concentrées sur le fonctionnement interne de leur établissement, n'ont pas toujours le temps ou l'énergie nécessaire pour bien connaître l'environnement extérieur. Certaines ont cependant pris des initiatives afin de créer un réseau autour d'elles. Sans doute une piste à creuser.

« A l'IND Fiennes secondaires, il y a une concertation locale. C'est un projet qui a été mis en place dans plusieurs écoles. C'est la direction de l'école qui chapeaute avec différents partenaires de la commune et le centre PMS. Il y a l'Antenne Scolaire, les différentes AMO, etc. Bref, des associations qui ont été identifiées au départ en fonction des besoins de l'école. C'est des rencontres où il y a vraiment des projets qui sont créés (...). C'est vraiment un partenariat qui s'inscrit dans la durée ».

Une intervenante PMS à Anderlecht

4.5 Pratiques prometteuses et expériences innovantes

Et puis, il y a certaines initiatives tout à fait innovantes qui proposent une autre approche en vue d'accrocher les enfants d'origine immigrée à l'école. Ce sont souvent des initiatives non-institutionnelles qui doivent peu à peu construire leur légitimité, se faire connaître des écoles et des pouvoirs subsidiaires dont elles reçoivent parfois un timide soutien. Libérés d'un certain nombre de contraintes, ces acteurs peuvent alors déployer des dispositifs créatifs, expérimenter, « inventer » une nouvelle manière d'apprendre aux enfants. Et ça marche !

La Petite École

À l'été 2015, alors que des dizaines de familles de réfugiés syriens se rassemblaient tous les jours au Parc de la Rosée à Cureghem, que les associations du quartier ne s'intéressaient absolument pas à la question, que personne ne connaissait encore la communauté d'origine immigrée, 2 enseignantes qui passaient par là par hasard se sont interrogées sur ces très nombreux enfants qui occupaient le parc. Après quelques discussions, elles apprennent que ceux-ci ne sont pas encore inscrits à l'école et que pour la plupart ils n'y sont jamais allés, ou très peu. Elles prennent alors l'initiative de créer un projet dans le parc pour initier ces enfants aux apprentissages scolaires : l'expérience de l'École éphémère était née. Celle-ci n'était pas destinée à se poursuivre puisque la rentrée se profilait, ces enfants étaient censés s'inscrire à l'école et entamer une scolarité normale. Mais les choses ne se passent pas exactement comme prévu. Les arrivées de réfugiés d'origine immigrée continuent et la plupart des enfants ne s'inscrivent pas à l'école ou ne la fréquentent que de manière partielle. De fil en aiguille, ces 2 bénévoles décident alors de mettre sur pied un projet plus durable : « La Petite École » (par opposition à la Grande École). Des mécènes privés les soutiennent, elles remplissent des appels à projet et peu à peu stabilisent leur projet : location de locaux, recrutement de bénévoles, engagement d'enseignants, création d'un réseau de partenaires, etc. Aujourd'hui, la Petite École, bien qu'encore fragile, bénéficie d'une reconnaissance de la CFWB et de quelques subsides « Aide à la Jeunesse » et « Enseignement » notamment. Elle est considérée comme une expérience-pilote et peut délivrer des attestations de fréquentation scolaire à l'attention des CPAS par exemple.

Le projet de la Petite École agit comme un sas, une pré-école afin d'initier les enfants d'origine immigrée et leurs parents à la culture scolaire. À travers une approche totalement novatrice, s'inspirant de pédagogies alternatives mais également en forgeant leurs propres expériences, elles parviennent à proposer à des enfants majoritairement d'origine immigrée mais pas seulement, une première expérience positive de l'école.

« Ce qu'on essaie d'apporter c'est juste un peu de poésie en fait. C'est le plaisir du geste, de prendre le temps, le plaisir des images, etc. (...). On travaille d'abord sur l'idée d'apaisement, on prend presque 6 mois avant de rentrer dans les apprentissages (...) car dans un premier temps, ils ne sont pas disponibles aux apprentissages. Donc on peut faire ce qu'on veut, ça ne fonctionne pas (...). On a une structure très ritualisée, ultra-présente. On fait les mêmes gestes tous les jours. On fait les mêmes choses pour que s'installe ce cadre rassurant pour eux. Ça les apaise de savoir ce qu'ils vont faire ».

Une enseignante de La Petite École

La question de l'accueil est une question prioritaire pour la Petite École. Accueillir l'enfant bien sûr, et prendre de le temps de bien l'accueillir mais également accueillir le parent car ceux-ci n'ont pas d'expérience de l'école, ou alors, on l'a dit plus haut, une expérience plutôt négative. Ils s'en méfient, ne perçoivent pas bien ce qu'on peut en attendre.



« Le rapport aux parents est évidemment primordial. Faire rentrer le parent dans une école c'est compliqué. Mais ici on le fait sous plein de formes différentes et de manière très régulière, constamment. Le matin par exemple, on offre un café, on pose des questions aux parents. On essaie vraiment de créer ce lien. On les invite à rester en classe, à participer aux ateliers avec leurs enfants pour voir comme ça se passe. On fait des repas avec eux, des réunions de parents avec des interprètes où, avant de pointer les lacunes de leurs enfants, on leur parle de ce qu'ils savent faire, ce qu'ils ont appris ».

Une enseignante de La Petite Ecole

Evidemment, à la Petite Ecole, les difficultés évoquées précédemment ne disparaissent pas d'un coup de baguette magique. La question de l'absentéisme est également une question qui traverse la structure. Mais elle est envisagée différemment par les enseignants, de manière plus pragmatique, plus « décentrée ».

« L'absentéisme aussi c'est compliqué car par rapport à une école normale ils sont super absents mais par rapport à eux, ils sont très présents. Donc qu'est-ce que ça veut dire la régularité? Disons qu'ils sont très réguliers dans leur absentéisme. Par exemple, il y a un enfant qui sera systématiquement absent 2 jours par semaine. Il ne peut pas venir plus, sinon c'est trop. Il vient toute l'année, mais pas 2 jours par semaine. C'est difficile pour nous de comprendre pourquoi. On essaie de rentrer, de percevoir. Ce qu'ils nous disent, je sais pas si c'est vrai mais on l'accepte. C'est comme ça, ils n'ont pas notre rythme ».

Une enseignante de La Petite Ecole

Se pose bien évidemment la question de la transition vers l'école ordinaire. Le projet dure pour le moment 2 ans, ou moins si l'enfant est prêt. 1 an dans la Petite Ecole, mais aussi 1 an après. En effet, pour éviter un trop grand choc, les intervenants de La Petite Ecole font tout leur possible pour accompagner l'enfant le plus loin possible. Ils participent à l'inscription, ils font le trajet avec lui, ils essaient de rencontrer l'enseignant. Parfois ils passent même quelques après-midi dans l'école avec l'enfant. Ils organisent également une école de devoirs pour les enfants qui sont passés par la structure. Peut-être n'est-ce pas encore suffisant pour assurer une scolarisation solide par la suite mais le pari c'est qu'au moins, après la Petite Ecole :

« Ils savent qu'ils peuvent aller vers les apprentissages... et ça... Ils savent qu'ils peuvent apprendre. Donc, on mise là-dessus. Ils acquièrent un capital de confiance en eux ».

Une enseignante de La Petite Ecole

Pour le moment, l'expérience a peu de recul. Mais les retours des écoles qui accueillent les enfants après le passage à la Petite Ecole sont très positifs. Dans la présentation du dispositif, l'initiatrice du projet développe :

« Les enfants - et leurs parents- qui entrent à l'école, après avoir bénéficié du sas Petite école, se montrent apaisés, confiants en eux-mêmes mais surtout en l'adulte, disponibles et curieux aux apprentissages, plus respectueux des codes et du matériel scolaires, capables de mieux gérer la vie en groupe et les contraintes scolaires »

Extrait de la présentation du projet : « La Petite école: une réponse à la problématique des enfants jamais ou peu scolarisés et difficilement scolarisables », mail du 17/09/18.

Le Vormingscentrum Molenbeek

Le Vormingscentrum Molenbeek est une initiative néerlandophone qui est née en 1985 au sein du Foyer ASBL mais qui, depuis 2015, a rejoint Groep INTRO vzw. Ce dispositif n'est pas spécifiquement destinée aux élèves doms. Il n'accueille d'ailleurs pour le moment pas de Doms



mais rencontre un très grand succès auprès des populations roms qui connaissent ou ont connu le même type de difficultés dans leurs rapports à l'école.

Le Vormingscentrum est destiné à des jeunes de 15 à 18 ans. Leur objectif est de leur permettre de reprendre goût aux apprentissages, retrouver confiance en eux et en l'institution scolaire et de pouvoir retourner ultérieurement soit vers l'enseignement ordinaire ou l'enseignement en alternance, soit de trouver un emploi puisqu'il existe des passerelles avec d'autres dispositifs de Groep INTRO plus axés sur le coaching des demandeurs d'emploi. Là aussi, l'accent est mis sur l'accueil des jeunes et des parents, mais également sur le cadre :

« Ce qui est important, c'est vraiment d'avoir un accueil chaleureux, familial grâce auquel on se sent vraiment le bienvenu. Même s'il y a d'autres problèmes, on peut venir avec (...). Dans notre programme, ce qu'on essaie de faire, surtout au début, c'est beaucoup d'activités sur la dynamique du groupe. On travaille vraiment à faire un groupe soudé et au plaisir de faire partie d'un groupe avec régularité, arriver à l'heure, ... que ça devienne attirant. L'idée c'est de faire en sorte que les jeunes sentent qu'ils aiment participer au programme ».

La responsable du Vormingscentrum Molenbeek

En essayant de varier les expériences de visites d'entreprises, en valorisant les progrès accomplis, en permettant aux jeunes de se projeter professionnellement, de faire partie d'une équipe, de faire quelque chose qui leur plaît, on les aide à « trouver leur voie » et on ouvre leur champs des possibles. Une fois que des progrès sont notés, le stagiaire est inscrit dans un « *brug project* » : une expérience de travail très encadrée, très accompagnée, et qui offre une petite rémunération, chose importante pour des jeunes qui ont souvent des charges de famille.

L'implication des parents est également très importante. Lors de soirées organisées avec les jeunes et les parents, on invite des patrons à raconter leur expérience ou des anciens étudiants, issus de la communauté (rom en l'occurrence) qui peuvent parler de leur parcours après le Vormingscentrum. Cela aide ces jeunes à se projeter dans des « *success stories* », et de comprendre qu'eux aussi peuvent y arriver, quand bien même leur entourage familial n'a pas connu ces expériences.

« On a un meilleur poids dans le dialogue avec les parents : regardez, c'est vrai. Et donc les jeunes peuvent se reconnaître dans ces histoires. C'est possible d'être engagé comme tout le monde, c'est possible de faire partie d'une équipe quelque part ».

La responsable du Vormingscentrum Molenbeek

La médiation interculturelle- construire des ponts entre les communautés et les institutions

« On a pu créer une collaboration très étroite avec l'équipe du Foyer ASBL. Et les travailleurs du Foyer sont très réactifs. On a pu limiter notamment l'absentéisme et l'incompréhension des Roms vis-à-vis du système scolaire (...). Donc si on pouvait avoir un service de ce genre-là, je pense que ça nous aiderait beaucoup ».
Un coordinateur DASPA d'une école secondaire à Molenbeek

Depuis 2003, le Foyer ASBL a mis en place un service pour les Roms et les Gens du Voyage. Ils utilisent la médiation interculturelle comme outil d'intervention sociale. Les médiateurs du Foyer, Roms pour la plupart, jouent l'interface entre les membres de la communauté et les écoles. Après avoir longuement travaillé sur des questions sociales, de survie des familles, ils se sont concentrés sur les questions scolaires :

« A partir de 2007, on s'est dit qu'on devait vraiment agir de façon structurelle sur la scolarité, pour



construire l'avenir. Au départ on devait vraiment courir derrière les gens pour qui le scolaire ce n'était pas important (...). Alors on a dit à un moment que chaque jour perdu pour un enfant rom, même s'ils n'ont pas de projet à long terme, ça va aggraver les choses. Alors on a tout misé sur la scolarité (...). Alors maintenant il y a une génération qui est en train de se développer qui commence à trouver du travail à cause du fait qu'ils ont suivi l'école. Et donc les autres, ils voient ça et ils vont suivre les bons exemples, les 'figures exemplaires' ».

Le coordinateur du Service « Roms et Gens du Voyage » du Foyer ASBL

A travers des interventions tous azimuts sur la situation sociale et administrative des familles, les médiateurs interculturels parviennent à nouer un lien de confiance fort avec les membres de la communauté. Grâce à leur capacité à communiquer dans la langue de contact et à comprendre le fonctionnement de la communauté, mais également grâce à leur proximité avec les institutions et leur connaissance du monde associatif, ils peuvent rapprocher les famille de l'école et inversement.

« Ce sont des figures de ponts. Les écoles peuvent faire appel à eux comme interprètes, pour la médiation en cas de conflit, pour mobiliser les parents chez les enfants qui ne sont pas à l'école, mais aussi pour chercher les partenaires, parce que le système scolaire n'a pas le temps pour aller chercher tel ou tel partenaire afin d'arranger les problèmes familiaux. Le médiateur est un relais (...). Littéralement, ils ne sont pas des assistants sociaux mais ils jouent le rôle de relais avec des partenaires et vont faire la médiation et le lien entre soit l'école, soit la famille, avec les partenaires (...). C'est pas quelqu'un qui a comme responsabilité de gérer tout un dossier mais c'est le ciment entre l'école, la famille et le partenaire. C'est pour ça qu'il est indispensable dans tout ce système. Chaque partenaire a une certaine expertise et ne sait pas toujours communiquer avec, tout le monde travaille sur son domaine ».

Le coordinateur du Service « Roms et Gens du Voyage » du Foyer ASBL

En jouant sur la confiance dont ils jouissent au sein de la communauté, soit parce qu'ils en font eux-mêmes partie, soit parce qu'ils la connaissent en profondeur et ont montré leur efficacité pour arranger des problèmes au niveau social, administratif ou économique par exemple, les médiateurs interculturels parviennent à avoir un impact sur les représentations qu'ont les familles de l'école et inversement. Ils peuvent surmonter les obstacles à la communication, dénouer les malentendus, trouver des solutions acceptables pour tous et *in fine* initier des inflexions de comportement dans la communauté mais également dans la société majoritaire (enseignants, éducateurs, directeurs, décideurs, etc.).

Au service prévention d'Anderlecht, depuis janvier 2018, un médiateur interculturel a été engagé. Il travaille principalement avec des familles Doms installées dans la commune. La médiation interculturelle telle qu'elle est envisagée à Anderlecht se joue à 3 niveaux :

1) La médiation- facilitatrice de communication

La première forme de médiation concerne généralement les migrants en prise avec les institutions du pays d'accueil. Il s'agit, pour le médiateur, d'aider à "faire passer le message". Il peut s'agir de médiation-relais permettant aux usagers d'accéder à des services ou à des droits auxquels ils n'avaient pas accès pour des raisons de mauvaise compréhension, de mauvaise orientation ou de méconnaissance tout simplement. Dans ce cadre, la médiation est essentiellement instrumentale et n'implique pas forcément de transformations dans les pratiques des acteurs sociaux. Elle se concrétise en actions du type traduire, informer, orienter ou accompagner.

2) La médiation- résolution de conflits de valeurs

Les conflits de valeurs peuvent apparaître soit entre les migrants et la société d'accueil (place de la femme, éducation, rapport au corps, rapport à l'espace, etc.) soit au sein même des familles



migrantes en prise avec des processus d'acculturation¹⁶. Dans ce cadre, le rôle du médiateur est de trouver un compromis acceptable pour chacune des parties. Il s'agit alors de proposer aux parties des pistes de résolution du conflit. On est ici dans une forme de négociation interculturelle.

3) La médiation créatrice d'initiatives innovantes

Le troisième type de médiation est la médiation interculturelle comme outil de changement social. Le médiateur peut proposer la mise en œuvre d'initiatives spécifiques et innovantes visant à rapprocher les communautés, faciliter le vivre-ensemble et renforcer l'inclusion des groupes-cible.

Grâce à sa maîtrise de la langue de contact, à la connaissance de leurs difficultés sociales, à la compréhension fine de la situation d'exilé, à ses liens avec les institutions communales, le médiateur interculturel parvient peu à peu à gagner la confiance des familles. Bien sûr, nous n'en sommes qu'au début du processus et le travail du médiateur consiste pour une large part à trouver des solutions à leurs difficultés sociales et administratives. Parallèlement, il joue de plus en plus le rôle de personne de référence pour les institutions communales. Les questions scolaires ne sont pour le moment- pas ses seules préoccupations. Mais gageons qu'avec le temps, il pourra intervenir de plus en plus efficacement à ce niveau également.

Les questions de mendicité à Paris, et donc d'absence des enfants à l'école pour des périodes prolongées sont une piste de travail qu'il explore. On voit d'ailleurs bien, par ce phénomène, l'enchevêtrement des difficultés sociales et économiques des familles avec les questions de scolarisation. Une collaboration structurelle avec la municipalité de Paris et la visite de familles sur place est d'ores et déjà envisagée. Ces visites permettraient notamment de mieux informer les familles sur leurs droits, les ressources qu'elles peuvent trouver à Bruxelles et sur les alternatives à ce type de pratiques. Elle permettrait également d'insister sur l'importance de l'école *in situ*.

16 L'**acculturation** est l'ensemble des phénomènes qui résultent d'un contact continu et direct entre des groupes d'individus de cultures différentes et qui entraînent des modifications dans les modèles culturels initiaux de l'un ou des deux groupes.

5. Conclusions

Tout au long du rapport, on a vu que les difficultés d'inclusion des familles d'origine dans le système scolaire sont multi-factorielles. Il y a une dimension culturelle bien entendu (quoiqu'il faille s'entendre sur ce qu'est la culture) mais aussi sociale, économique, administrative, etc. Les questions de survie sont un frein important à l'intégration scolaire. Le travail à fournir se situe bien sûr au niveau individuel et familial mais également au niveau institutionnel.

Les écoles manquent cruellement de moyens. Il y a peu de DASPA, les conditions d'accès sont trop restrictives et les délais trop brefs lorsqu'il faut « rattraper » plusieurs années de non-scolarisation. Les dispositifs particuliers d'apprentissage de la langue sont insuffisants. Les classes sont surchargées et l'intégration de ces élèves est rendue d'autant plus compliquée que les enseignants ont bien d'autres difficultés à gérer. Rien n'est pensé pour soutenir les traumatismes psychologiques spécifiques à des élèves exilés. Les PMS également sont surchargés car leurs équipes travaillent avec des milliers d'élèves, etc.

Mais d'autres obstacles ont également été pointés du doigt et concernent plutôt des questions d'organisation et de priorité : la formation initiale et continuée des enseignants est insuffisante et « ethnocentrée ». Beaucoup d'enseignants ne connaissent pas leur public, ni l'environnement dans lequel ils vont devoir travailler. Les contraintes administratives sont rigides et pèsent sur les écoles quand il s'agit de travailler avec ces populations. Les procédures de signalement ne sont pas adaptées. Il y a trop peu de moments d'échange lors desquels les enseignants peuvent partager leurs difficultés et chercher des « bonnes pratiques ».

Les écoles fonctionnent parfois comme des tours d'ivoire. Alors qu'un certain nombre de ressources existent à l'extérieur, dans les quartiers, que des travailleurs sociaux connaissent ces élèves, leurs familles, leurs réalités quotidiennes sous un autre jour, les portes de l'école sont trop souvent closes. Les enseignants ne les connaissent pas ou trop peu.

Mais nos interlocuteurs ont néanmoins dégagé quelques pistes d'amélioration : concertations sociales au sein des écoles, désignation de personnes de référence dans l'école pour ce public, projets d'inclusion des parents, accompagnement des familles et des écoles, amélioration de la communication avec les familles, déconstruction des stéréotypes, etc.

« Il faut aller à la rencontre des parents, créer un lien, insister sur le positif, essayer d'avoir une interface avec l'école car il y a des attentes de l'école avec une telle différence par rapport à ce que les parents peuvent donner que ce travail là est aussi important pour créer du lien (...). Donc il y a le soutien à la famille, l'accompagnement de l'école et ce travail de réseau aussi. Parfois les parents sont en difficulté sociale pour pouvoir aller à l'école (...). Il y a d'autres moments où la famille ou l'enfant a besoin de plus de soutien au niveau de l'apprentissage du français (...). Donc il faut aussi créer un réseau sur lequel on peut s'appuyer (...). Il y a aussi la difficulté des écoles pour accepter ce public, la crainte d'accepter cet enfant. Tout ce travail d'accompagnement qui est là ».

Une intervenante des équipes mobiles de la CFWB

Et puis, il existe quelques expériences innovantes qu'il convient sans doute de soutenir et de renforcer : l'expérience de « La Petite Ecole » est l'une d'entre elles. Il est grand temps que les pouvoirs subsidiaires promeuvent des expériences de scolarisation « alternatives » et diffusent ces



pratiques dans les établissements ordinaires. Pourquoi ne pas permettre à des enseignants de réaliser des stages dans cette structure sur des périodes plus ou moins longues ? Cela permettrait non seulement de renforcer les équipes sur place mais également d'implémenter des pratiques innovantes dans les établissements ordinaires. Pourquoi ne pas accorder à ces projets des moyens en matériel pédagogique, en locaux, etc., afin qu'ils puissent se stabiliser et perdurer ?

En tout cas, tant que cette question ne sera pas prise à bras-le-corps par les autorités, le risque est grand de produire une génération d'enfants non scolarisés, ou orientés à mauvais escient vers l'enseignement spécialisé, comme des « patates chaudes », sans que ces élèves n'aient la possibilité de se construire un avenir social et professionnel adéquat et qu'ils continuent à fonctionner dans une logique de survie, dans la rue, exclus et marginalisés.

Le problème dépasse donc largement les frontières de l'école. Les freins à la scolarisation sont également d'ordre sociaux et économiques. Les politiques locales de prévention, de cohésion sociale, de formation, d'aide sociale notamment ont un rôle important à jouer.. Les dispositifs de médiation interculturelle dans les écoles mais également à l'extérieur peuvent être une réponse aux difficultés rencontrées et doivent être développés. Le service « Roms et Gens du Voyage » du Foyer ASBL est plébiscité par les professionnels qui font appel à eux. Construire des ponts plutôt que creuser un fossé entre l'école et les familles.

6. Bibliographie

- Conseil de l'Europe : « *Fiches d'information sur l'histoire des Roms : Introduction Générale* », p. 4.
<http://62.217.125.52/coe/archive/files/50efbacf02dff28ed5c005e8f7423248.pdf>
- FOGGO H. et al (2016) : « *Doms migrants from Syria. Living at the Bottom. On the road amid Poverty and discrimination* », p.32, Development Workshop.
https://issuu.com/kirkayakkultur/docs/dom_migrants_from_syria_-living_at_
- <http://www.refworld.org/docid/47d651c6c.html>
- YAPRAK-YLDIZ Y. (2015), « *Nowhere to turn, The Situation of Dom Refugees From Syria in Turkey* » ;
« *Voice of America* » (2013) in <https://www.voanews.com/a/the-dom-syrias-invisible-refugees/1626658.html>
- KENRICK D. (2004) : « *Gypsies, From the Ganges to the Thames* », University of Hertfordshire Press.
- VURAL TARLAN K (2018) : « *The Dom. The 'other' Asylum Seekers from Syria* ». Kirkayak Kultur
- Le Monde, 11/09/2015 - « *La porte de Saint-Ouen, escale de misère pour les réfugiés Syriens* »
- VALLET C. : « *Retrouvailles au Parc* », in *24h01*, n°7, printemps 2017
- BOCHI G. (2007), « *The production of difference : sociality, work and mobility in a community of Syrians Dom between Lebanon and Syria* », The London School of Economics and Political Science, University of London