

Université Paris Diderot - Paris 7

UFR Sciences Sociales - URMIS

ENFANCES EN MIGRATION

Une étude sur les enfants syriens réfugiés au Liban

Manuela Casalone

Mémoire présenté en vue de l'obtention du Master 2 Recherche

« Migrations et relations interethniques »

Sous la direction de

Nicolas Puig

Septembre 2015

À Pietro

RÉMERCIEMENTS

La réalisation de ce mémoire a été possible grâce aux concours de plusieurs personnes auxquelles je voudrais exprimer ma reconnaissance.

Je voudrais tout d'abord remercier mon directeur de mémoire, Monsieur Nicolas Puig, pour m'avoir encadrée durant cette deuxième année de Master et m'avoir donné la possibilité de partir au Liban effectuer la présente recherche. Je le remercie pour sa disponibilité, pour son aide et pour tout le temps qu'il a voulu me consacrer, malgré la distance géographique.

Je remercie également Monsieur Alain Morice qui m'a suivi pendant la première année de mes études et m'a fourni de nombreux conseils, ainsi que Madame Liliane Kfoury, pour avoir répondu à mes questions et à mes doutes pendant mon séjour au Liban.

Je désire, en outre, remercier le Directeur du CLMC, Monsieur Bruno Atieh et ma tutrice de stage, Madame Mirella Chekrallah, responsable du département éducation, pour m'avoir accueillie dans leur équipe et m'avoir fourni les outils nécessaires pour la réussite de ma recherche. Je remercie tous mes collègues et notamment Rita, ma chère amie, pour son soutien et ses encouragements.

Je tiens à remercier toutes les personnes avec lesquelles j'ai collaboré pendant mon séjour au Liban, le staff de l'école Beth Aleph et des centres communautaires de Bourj Hammoud et de Dbayeh, en particulier Suzanne, Joelle, Mireille, Layal et Elie. Merci pour votre aide et votre collaboration.

Je remercie Maylis, pour le temps passé ensemble à Beyrouth, pour ses précieuses remarques et suggestions.

Merci à mes amies Camille et Marta, toujours là pour moi, prêtes à m'aider.

Merci à Tony, dans l'espoir qu'il puisse bientôt lire ce travail.

Je remercie ma cousine Alessia et mon amie de longue date Eleonora, pour leur support et leur amitié.

J'adresse mes plus sincères remerciements à mes parents, pour leur aide inconditionnelle et leur confiance inestimable. Ils m'ont transmis du courage et de l'espoir et ils m'ont permis de poursuivre mes études. Sans eux je ne serais pas où j'en suis aujourd'hui.

Enfin, un grand merci va à tous les enfants qui ont participé à mon enquête, les élèves de l'école Beth Aleph et les enfants des centres de Bourj Hammoud et de Dbayeh. Une pensée particulière va à Abdallah, Abrar, Hala, Mouna, Moustapha, Rahaf et Rouba.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	p. 8
PREMIÈRE PARTIE	p. 11
CHAPITRE I : État des lieux de la recherche	p. 11
I.1 La socialisation des enfants en migration.....	p. 11
I.2 La socialisation des enfants syriens réfugiés au Liban.....	p. 16
CHAPITRE II : Méthodologie et travail de terrain	p. 22
II.1 Présentation des activités du centre CLMC de Bourj Hammoud.....	p. 23
II.2 Présentation des activités du centre CLMC dans le camp palestinien de Dbayeh.....	p. 24
II.3 Présentation du projet Beth Aleph School.....	p. 26
II.4 Méthodologie.....	p. 27
CONCLUSION DE LA PREMIÈRE PARTIE	p. 29
DEUXIÈME PARTIE	p. 30
CHAPITRE III : Présentation historique de l'espace migratoire syro-libanais	p. 30
III.1 Les caractéristiques de la migration au Liban.....	p. 31
III.2 Migration et asile au Liban.....	p. 33
III.3 Les réfugiés syriens au Liban.....	p. 35
CHAPITRE IV : L'action du Caritas Lebanon Migrant Center (CLMC) auprès de la population syrienne	p. 40
IV.1 Présentation du CLMC.....	p. 41

IV.2 Les projets éducatifs en soutien des enfants syriens.....	p. 43
CONCLUSION DE LA DEUXIÈME PARTIE.....	p. 46
TROISIÈME PARTIE.....	p. 48
CHAPITRE V: Des espaces de socialisation des enfants syriens : l'école et les centres communautaires du CLMC.....	p. 48
V.1 Les relations des enfants syriens à l'école.....	p. 49
V.2 Les relations des enfants syriens dans les centres communautaire du CLMC.....	p. 55
CHAPITRE VI : La construction d'un « âge » et d'un « rôle » en migration.....	p. 63
VI.1 Construction de l'âge social en migration.....	p. 65
CONCLUSION DE LA TROISIÈME PARTIE.....	p. 72
CONCLUSION.....	p. 74
BIBLIOGRAPHIE.....	p. 79
SITOGRAFIE.....	p. 86
ANNEXES.....	p. 87

INTRODUCTION

Le présent mémoire de fin d'études, intitulé *Enfances en migration. Une étude sur les enfants syriens réfugiés au Liban*, porte sur l'étude du processus de socialisation des enfants syriens dans le contexte du déplacement et de la migration au Liban.

Après avoir consacré notre première année de Master à l'analyse de la politique européenne du droit d'asile et à l'organisation du système d'accueil et d'accompagnement des réfugiés syriens en France, nous avons voulu élargir nos connaissances dans le but initial d'examiner l'action entreprise par le secteur associatif opérant dans ce domaine dans les pays du Moyen-Orient et, spécifiquement au Liban.

Nous avons choisi le Liban car il s'agit du pays qui accueille le plus grand nombre de réfugiés au monde, relativement à la population locale, dont la moitié sont des enfants, pour la plupart accompagnés. En partant de ces constatations et étant donné la vaste bibliographie déjà présente concernant l'action des organisations internationales dans la réponse à la crise syrienne, nous avons trouvé plus utile et intéressant de dédier notre dernière année à l'étude des relations enfantines dans cet espace de migration. Notre objectif a été donc celui d'examiner les relations entreprises entre les jeunes syriens et la communauté hôte, hors du foyer familial et notamment dans le domaine de l'éducation.

Notre recherche s'insère dans le cadre d'un stage de six mois auprès du *Caritas Lebanon Migrant Center (CLMC)*, un centre autonome et spécialisé de *Caritas Liban*, qui, en collaboration avec les institutions onusiennes gère depuis 2011 un programme de soutien en réponse à la crise syrienne. Durant cette période, nous avons eu la possibilité de travailler au sein du département éducation pour mener notre enquête ethnographique, nous avons pu suivre et participer activement aux activités menées dans deux centres communautaires situés dans la banlieue de Beyrouth, à Bourj Hammoud et à Dbayeh, ainsi que dans une école non officielle gérée par l'ONG, le projet *Beth Aleph School*, située dans la capitale. Il s'agit d'espaces où les jeunes syriens se rencontrent et tissent des relations avec leurs pairs libanais ou d'autres nationalités. Une présentation plus générale des centres et de l'école sera l'objet de notre attention dans le chapitre méthodologique de la présente étude.

Nos propos s'appuieront sur les résultats obtenus lors du passage de questionnaires auprès des enfants, sur nos observations de terrain, ainsi que sur la base des données recueillies durant plusieurs entretiens avec les travailleurs sociaux, les enseignants et les enfants eux-mêmes.

Les questions que nous nous sommes posées et auxquelles nous avons essayé de répondre tout au long de notre travail tournent autour des problématiques liées à la notion d' « enfance » dans les différentes sociétés du monde, de sa construction dans un contexte migratoire, ainsi que du processus de construction des relations que l'enfant entretient avec les autres.

Nous avons divisé notre travail en trois parties, chacune composée de deux chapitres. Dans un premier temps, nous avons cru important de présenter un état des lieux de la recherche entreprise jusqu'à nos jours sur la socialisation des jeunes, en nous appuyant sur les ouvrages de plusieurs sociologues et anthropologues spécialistes de la petite enfance, tels que Doris Bonnet, Jason Hart, Hanna Malewska-Peyre, Ana Vasquez-Bronfman et Isabel Martinez. En partant du principe que le processus de socialisation est un phénomène débutant au plus jeune âge, durant lequel les individus assimilent les caractéristiques et les valeurs de la société d'appartenance, dans la famille et à l'école. Or, en migration ce processus de socialisation est modifié et l'enfant doit alors s'adapter à de nouveaux codes et principes qui le conduisent à vivre une rupture avec son environnement d'origine. Nous nous arrêterons à ce propos sur les principales difficultés que les enfants syriens réfugiés au Liban doivent surmonter et aux situations qui les poussent à assumer un rôle d'adulte de façon précoce.

Après une présentation du terrain exploité et de la méthodologie employée, dans la deuxième partie de notre travail, nous proposerons un panorama historique de l'espace migratoire syro-libanais, afin d'avoir une meilleure compréhension de la question des migrants et des réfugiés au pays du Cèdre. Dans ce chapitre, nous ferons référence aux travaux de Kamel Mohammed Dorai et Assaf Dahdah, des experts de ces thématiques, pour ensuite nous focaliser sur les études entreprises par Vincent Geisser, Elisabeth Longuenesse et d'autres chercheurs, ayant depuis longtemps travaillé sur la présence syrienne au Liban et les actuelles conséquences de la crise syrienne. Nous exposerons, ensuite, l'action développée par le CLMC dans la réponse aux besoins de la population syrienne déplacée dans le pays, avec une attention particulière aux projets

éducatifs mis en place pour les plus jeunes. Étant le seul partenaire local de l'UNICEF, le CLMC s'occupe de la fourniture scolaire et du transport de tous les enfants syriens scolarisés dans les écoles publiques libanaises, dont les familles sont officiellement enregistrées en tant que réfugiées auprès du UNHCR.

La troisième partie de notre étude se basera sur notre travail de terrain et sera vouée à l'examen des relations entreprises par les enfants syriens rencontrés tout au long de notre expérience au Liban, à l'extérieur de l'espace familial. Nous essayerons de voir comment l'institution scolaire agit dans leur processus de socialisation et, en même temps, à travers les éléments ressortis de notre enquête, quelles sont les principales difficultés auxquelles ils sont exposés. En même temps, nous montrerons dans quelles manière les enfants syriens se construisent dans un contexte migratoire et comment les jeux, l'art et toute forme d'expression personnelle contribuent à leur développement et à leur intégration dans la société libanaise.

Il s'agit, à ce propos, d'une société très fragmentée et hiérarchisée, où la figure du réfugié syrien est perçue comme une menace pour la stabilité du pays, cela en lien avec l'histoire à la fois fusionnelle et conflictuelle qui unit les deux pays et leurs habitants. Ainsi, il nous sera possible de constater que ce sentiment de distance et de méfiance à l'égard de la population syrienne est très répandu même chez les jeunes libanais et palestiniens, qui continuent à reproduire envers leurs pairs syriens, les hiérarchies sociales en vigueur dans le pays.

Enfin, le dernier chapitre de notre étude montrera comment la migration implique une métamorphose familiale conduisant l'enfant à assumer des rôles et des responsabilités qui entraînent une nouvelle définition de son âge social. Dans ces pages, en partant d'exemples précis, nous nous consacrerons à l'exploration de différents rôles sociaux que les jeunes syriens acquièrent initialement à la maison et, puis, qu'ils reproduisent lors de leur présence aux centres de Caritas, de la même manière qu'à l'école, où les institutrices leur assignent des compétences déterminées, en leur confiant des tâches particulières qui les rendent plus responsables.

Des perspectives de recherche futures seront proposées dans notre conclusion, suivie par une bibliographie et des annexes.

PREMIÈRE PARTIE

CHAPITRE I

ÉTAT DES LIEUX DE LA RECHERCHE

I.1 La socialisation des enfants en migration.

Les analyses sociologiques conduites sur l'enfance reposent sur un socle constitué de deux présupposés anthropologiques : tout d'abord, les relations que les individus entretiennent entre eux diffèrent selon l'âge, entre l'état d'enfant et l'âge adulte. Il y a donc une différence de nature dans la construction des relations avec les autres. Ensuite, l'enfance constitue une première phase de vie, pendant laquelle l'enfant est confronté à un possible accroissement d'envergure dirigé vers les deux pôles de la maturité et de la grandeur, tendant à l'extraire de sa propre condition. Ainsi, la notion d'enfance se présente comme une construction sociale dépendant des normes de la société dans laquelle l'enfant naît, grandit et devient un acteur parmi d'autres.

Dans nombreuses recherches, l'enfance a été analysée à partir des discours des adultes sur les enfants et sur l'idée que ces derniers seraient des adultes en devenir. Les travaux concernant la socialisation des jeunes enfants décrivent les liens qui se forment au sein de la famille, mais, si dans les sociétés occidentales la définition du terme « enfant » renvoie à des stades différents du développement humain, dans les pays du Sud, l'enfance est alors pensée dans le cadre d'un lien intergénérationnel¹.

Néanmoins, comme Cléopâtre Montandon et Françoise Osiek l'ont montré, la socialisation des enfants consiste en une double réalité : les enfants sont considérés d'une part comme des « socialisateurs » et d'autre part, comme des « socialisés ». À ce propos, ils sont des objets qui peuvent intérioriser ce qu'il leur est imposé ou proposé, en devenant, ensuite, des sujets actifs de leur socialisation². Pour les auteurs, trois dimensions englobent le système de socialisation : initialement, une logique de

¹ Cf. Bonnet Doris, « La construction sociale de l'enfance : une variété de normes et de contextes », in *Informations Sociales*, n° 160, 4/2014, pp. 12-18.

² Cf. Montandon Cléopâtre, Osiek Françoise, « La socialisation à l'école du point de vue des enfants », in *Revue française de pédagogie*, n. 118, 1997, pp. 43-44.

transmission, pour laquelle les enfants grandissent en rapport aux contenus de l'héritage qui acquièrent notamment à l'école ; ensuite, une logique d'organisation, qui voit le processus de socialisation se déroulant dans une structure et à travers des méthodes particulières. Les enfants apprennent donc à se situer face à l'autorité, aux commandements. Enfin, ils retiennent une logique d'orientation qui voit les familles et l'école comme des agents d'orientation des enfants dans le monde social.

Néanmoins, quelle est la définition du terme « socialisation » ?

Il s'agit d'un concept polysémique : les chercheurs se sont accordés sur son explication, en le considérant comme « le processus d'acquisition des manières de faire, de penser, de sentir, propres aux groupes, à la société où une personne est appelée à vivre »³. La socialisation est un parcours débutant dans l'enfance et se poursuivant tout au long de la vie de l'individu, un chemin pendant lequel l'enfant se voit transmettre les éléments socioculturels de sa famille et de son environnement. En assimilant les normes qui orientent son comportement et les valeurs auxquels les membres de sa société adhèrent, l'enfant construit ainsi sa personnalité par l'intériorisation et l'incorporation des manières de penser et d'agir précédemment instituées. Toutefois, en migration ce processus d'assimilation à la communauté d'origine s'interrompt et l'enfant doit donc s'adapter aux normes et aux valeurs de la société d'accueil.

Les raisons pour lesquelles les gens émigrent sont nombreuses : dans certains cas les migrations se produisent à partir de situations dramatiques, à cause de crises économiques, de guerres, de conflits religieux ; dans d'autres cas, ce sont les désirs de progrès qui poussent les individus à partir de leur pays d'origine. Dans ce contexte, l'enfant vit alors une « rupture vitale », un renoncement, un déracinement individuel, familial et culturel qui peut prendre des formes diverses⁴. Pour les enfants, la migration peut être synonyme de régression, à cause des changements psychologiques et sociaux auxquels ils doivent faire face, mais au même temps, le parcours migratoire peut devenir un processus de développement, de maturité et d'« adultisation »⁵, en conduisant les plus jeunes à expérimenter des angoisses, ainsi que des épreuves.

³ Rocher Guy, *Introduction à la Sociologie Générale*, Montréal, Seuil, 1970.

⁴ Bar de Jones Gabriela, « La migración como quiebre vital », in *Teoría y clínica de los vínculos. II Congreso Argentino de Psicoanálisis de Familia y Pareja*, vol. 1, 2001, p. 473.

⁵ Nous empruntons cette terminologie à Losso Roberto et alii, « La migration des enfants. Métamorphose familiale, progressive ou défensive ? », in *Le Divan familial*, 2005/1, n° 14, p. 207-218.

L'UNHCR (The United Nations High Commission for Refugees) affirme que près de la moitié des personnes déplacées dans le monde sont des enfants, le plus souvent forcés à passer toute leur jeunesse loin de la maison natale. Ils représentent des réfugiés, des demandeurs d'asile, ainsi que des déplacés internes ou des populations de retour, à savoir une personne native du pays ou de la région concernée, ayant résidé dans un autre pays auparavant. Dans un contexte de déplacement, les vies des enfants sont marquées par des changements et des bouleversements radicaux dont les effets peuvent être immédiats et directs, ainsi que visibles sur le long terme. À ce propos, dans certains cas, les enfants n'ont pas accès au système éducatif du pays d'accueil, ils sont souvent victimes d'abus et de violence et vivent dans des conditions très précaires et instables.

Pour ce qui concerne l'étude et l'analyse de la migration enfantine, Jason Hart⁶ souligne que trois approches sont notamment employées dans les sciences sociales : tout d'abord, une approche « sociale et sanitaire » caractérisée par des travaux sur les enfants déplacés, victimes de violence, et ayant comme objectif l'amélioration de leurs conditions de vie ; ensuite, une approche « juridique », analysant les effets des politiques migratoires internationales sur les mineurs et, enfin, des études « ethnographiques », portant l'attention sur le contexte dans lequel l'expérience enfantine a lieu. Pour l'auteur, un spécialiste de la migration forcée, cette dernière n'a pas toujours un impact négatif sur le développement des plus jeunes, mais elle peut leur offrir des opportunités nouvelles. À ce sujet, les ethnographes considèrent les enfants comme des acteurs sociaux capables de s'adapter et de devenir des médiateurs entre la société d'accueil et leurs familles, en faisant le pont entre leur vie passée et l'avenir qui les attend. L'enfant est alors un sujet actif et agent de sa propre socialisation. En reprenant les principes de la théorie constructiviste, l'enfant a alors la capacité de jouer un rôle important dans son propre développement, il est libre de vivre chaque instant de sa vie et explorer chaque expérience par soi-même, en relation aux valeurs locales de la société dans laquelle il se trouve⁷.

Jusqu'à nos jours, les recherches ethnographiques consacrées à la problématique du déplacement se sont focalisées notamment sur les politiques mises en place pour le soutien et l'engagement des enfants, sur leur éducation, ainsi que sur leurs amitiés et

⁶ Hart Jason, « Children and forced migration », in Fiddian-Qasmiyeh et alii, *The Oxford Handbook of Refugee and Forced Migration Studies*, Oxford University Press, 2014.

⁷ Hart Jason et Tyrer Bex, *Research with Children Living in Situations of Armed Conflict : Concepts, Ethics & Methods*, RSC Working Paper No. 30, University of Oxford, May 2006.

leurs réseaux dans le pays d'émigration. Toutefois, les chercheurs ont tendance à localiser les études sur la migration comme un processus historique, dans le but de le comprendre en termes de relocalisation et de réponse aux urgences.

Dans le contexte de l'asile et de la migration, la vie du mineur, isolé ou accompagné, prend plusieurs dimensions : elle est caractérisée par une phase de « mouvement », l'enfant voyage dans des espaces géographiques divers, à travers les frontières du pays d'origine. Dans ces endroits, il cherche de la « protection » et il ramène avec lui des expériences et des mémoires qu'il transmet dans l'espoir d'un avenir meilleur, afin de construire une nouvelle vie et une nouvelle « maison »⁸.

En migration, les lieux de première socialisation - tels que la famille et l'école - changent, et des nouvelles relations interpersonnelles se tissent. À ce propos, la famille, est le groupe qui intervient en premier en transmettant aux plus jeunes, d'une génération à l'autre, des règles et des principes. Il s'agit d'une socialisation qui se fait sous une dimension affective. De son côté, l'école a pour but de faire comprendre aux plus jeunes qu'ils vivent en société, parmi d'autres personnes qu'ils doivent respecter, même s'ils n'ont pas de relations affectives ou de parenté avec elles. Cette incorporation des normes passe par l'éducation, à savoir l'action exercée par les générations adultes sur les plus petits, représentés par tous ceux qui ne sont pas encore prêts pour la vie sociale⁹.

Hanna Malewska-Peyre¹⁰ considère que pour parler de la socialisation en situation de changement culturel, il est nécessaire de s'arrêter sur le sens du terme « culture », pour lequel les définitions se multiplient. Elle estime que le mot culture désigne le mode de vie d'un groupe social et recouvre les systèmes de valeurs, des représentations et les comportements d'une communauté. Dans un contexte interculturel, il faut donc penser à tous les contacts, les interactions et les communications entre personnes de cultures diverses. Plus les pratiques culturelles sont différentes, plus les interactions et les formes de communication seront difficiles. La parole est donc fondamentale pour l'échange. Ainsi, la socialisation se développe sous forme d'un double mouvement

⁸ Nous empruntons ces termes à Kohli Ravi, « Protecting asylum seeking children on the move », in *REMI*, vol. 30, n°1, 2014.

⁹ Danic Isabelle et alii, *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes. Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, Collection Didact Éducation, 2006, p. 52.

¹⁰ Malewska-Peyre Hanna, « La socialisation en situation de changement interculturel », in *La socialisation de l'enfance à l'adolescence*, Paris, Presses Universitaires de France, 1991.

d'orientation et de modélisation vers l'autre, en tant qu'individu semblable et différent, basée sur la volonté de vouloir communiquer avec ce dernier.

Le degré de familiarité entre pairs, l'hétérogénéité des âges et la connaissance des mêmes activités ludiques, sont des facteurs qui influencent les relations enfantines, dans tout espace social et dans des variations d'expérience. En fait, « dans toutes les cultures, les enfants se lient d'amitié avec d'autres personnes, se livrent à une ségrégation sexuelle dans leurs groupes de jeux, acquièrent la compréhension cognitive de la réciprocité, apprennent les notions de bases de ce que Piaget appelle les opérations concrètes ainsi que certaines habiletés de base requises pour leur vie d'adulte »¹¹. À travers ces conduites, le jeune individu se réalise en tant que personne et socialise dans une visée de réalisation personnelle.

Toutefois, en contexte d'immigration ou de situation minoritaire, la construction identitaire des jeunes se complexifie et les institutions de socialisation précédemment présentées ont des postulats plus conflictuels. Dans ces espaces, la famille tient des attitudes différentes à l'égard de la socialisation de ses enfants, à savoir une posture « adaptative » et « normative »¹². Certains adultes essaient de leur donner des facilités pour s'adapter à chaque situation, ainsi que d'autres insistent sur la transmission de leurs propres valeurs et leurs institutions. Cela peut alors amener à une altération de leur rôles et à des contrastes, entre les principes de la société dans laquelle ils s'installent et leurs propres traditions. Les enfants se rapportent et sont rapportés à un groupe ethnoculturel qui, dans le pays d'accueil, occupe une place économique, sociale et politique donnée, tandis que l'école devient le lieu où cette diversité doit être prise en compte¹³. Nous reprenons à ce sujet les mots employés par Ana Vasquez-Bronfman et Isabel Martinez dans la présentation des caractéristiques de l'institution scolaire, en tant que lieu de socialisation : « l'école constitue un lieu privilégié en termes de socialisation. En premier lieu, parce qu'elle a un espace-temps défini, régulier, quotidien et prolongé, ce qui fait d'elle un des principaux univers de socialisation. En deuxième lieu, la presque totalité des enfants et des jeunes de nos pays la fréquentent.

¹¹ Bee Helen, Boyd Denise, *Psychologie du développement. Les ages de la vie*, Bruxelles, De Boeck, 2003, p. 233.

¹² Cf. Malewska-Peyre Hanna, *op. cit.*

¹³ Cf. Kanouté Fasal, « Profils d'acculturation d'élèves issus de l'immigration récente à Montréal », in *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 28, n° 1, 2002, pp. 173-174.

[...] Enfin, en troisième lieu, elle offre des modèles de normes sociales et de modes de faire couramment partagés et largement diffusés »¹⁴.

Enfin, à l'école, lieux privilégié de socialisation, les enfants des minorités ont la possibilité de se construire des identités sociales leur permettant de s'intégrer à la société d'accueil.

I.2 La socialisation des enfants syriens réfugiés au Liban.

Au Liban, jusqu'à maintenant, les études entreprises sur les enfants migrants se sont principalement focalisées sur leur scolarisation et sur le système associatif local et international actif dans ce domaine, en cantonnant ainsi la question de l'âge social. L'école, ainsi que la famille, deviennent donc le cadre structurant la vie de ces individus, en tant qu'espace de socialisation et de transmission de valeurs.

Pour ce qui concerne le cas spécifique des enfants syriens réfugiés dans le pays, un nombre limité de chercheurs s'est intéressé à leurs conditions d'existence dans cet espace d'émigration, au regard d'une rupture souvent violente avec un environnement social, humain et physique que la plupart n'a pas ou peu connu. En outre, l'attention a été souvent portée sur leur accès aux soins et aux besoins de première nécessité.

En effet, comme souligné par Vincent Geisser¹⁵, dès le début de la crise, la question des réfugiés syriens dans le pays des Cèdres a été à l'origine de mobilisations par « le bas », organisées par des organisations nationales en collaboration avec les principales ONG internationales. À ce propos, plusieurs réseaux d'aide aux réfugiés se sont constitués : le Haut Comité de Secours Libanais (HCS), à savoir un organisme d'urgence dépendant du Premier ministre libanais et travaillant en étroite collaboration avec le HCR, ainsi qu'une coalition de 28 organisations non gouvernementales libanaises caritatives et des associations syriennes implantées dans le pays¹⁶.

¹⁴ Vasquez-Bronfman Ana, Martinez Isabel, *La socialisation à l'école. Approche ethnographique*, Paris, Presses Universitaires de France, 1996, p. 212.

¹⁵ Cf. Geisser Vincent, « La question des réfugiés syriens au Liban : le réveil des fantômes du passé », in *Confluences Méditerranée*, L'Harmattan, 2013/4, n°87, pp. 67-84.

¹⁶ Naufal Hala, *Les réfugiés syriens au Liban : entre l'approche humanitaire et les divisions politiques*, Rapport de recherche, Migration Policy Center (MPC), Florence, European University Institute, 2012/12, p. 7. L'auteur cite à ce propos l'article de Abgrall Thomas, « Au Liban, les réfugiés invisibles », <http://www.grotius.fr/au-liban-les-refugiés-invisibles/>.

Un exemple a été donné à ce propos par Isabelle Grappe et d'autres collègues, qui nous ont offert trois témoignages concernant les activités entreprises au Liban par différentes institutions, à partir de l'année 2013, et visant à l'intégration des élèves syriens dans les écoles libanaises. Il s'agit de structures présentes au Liban depuis longtemps, organisant des programmes d'insertion pour tout enfant, libanais et réfugié, en difficulté scolaire, à savoir le MSL (Mouvement Social Libanais), l'IECD (Institut Européen de Coopération et de Développement) et le British Council en collaboration avec l'Institut Français¹⁷.

Selon les derniers chiffres recensés par le HCR au mois de juin 2015, plus d'1,17 million¹⁸ de Syriens sont déplacés au Liban, dont 42% ayant entre 3 et 18 ans sont en âge scolaire. La difficile condition des jeunes syriens est comparable à celle de leurs pairs libanais, à cause de la basse qualité des services offerts par les autorités gouvernementales, par les disparités économiques régionales du Liban, ainsi que par des phénomènes de violence sociale et de discrimination qui limitent leur accès à la protection et aux services sociaux¹⁹.

Cependant, par rapport aux Libanais du même âge, les enfants syriens, dans la nécessité de s'adapter à un nouvel environnement, doivent surmonter plusieurs défis, tels que la séparation des réseaux sociaux et communautaires propres, l'arrêt de l'éducation formelle et non formelle, la perte des moyens de subsistance et l'absence de sécurité et de protection. Certaines recherches entreprises auprès des adolescents et des jeunes ayant entre 15 et 24 ans ont, en outre, montré que ces derniers se sentent souvent humiliés de devoir dépendre de l'aide humanitaire extérieure.

Le mariage précoce est, en plus, répandu à des taux plus élevés, par rapport à la moyenne en Syrie avant l'éclatement du conflit. Dans un contexte de migration et d'appauvrissement, cette pratique résulte être une stratégie d'adaptation aux nouvelles exigences, une opportunité pour avoir un propre espace privé et échapper aux conditions de surpeuplement et de stress familial²⁰.

¹⁷ Grappe Isabelle et alii, « L'intégration des élèves syriens dans les écoles libanaises : trois témoignages », in *Confluences Méditerranée*, 2015/1, n° 92, p. 157-170.

¹⁸ Cf. UNHCR, *Syria Regional Refugee Response*, [En ligne] <http://data.unhcr.org/syrianrefugees/country.php?id=122>. Consulté le 10 juin 2015.

¹⁹ Cf. Ressler Anna Elyse, *Child Rights Situation Analysis : Lebanon*, Save the Children Sweden, 2008.

²⁰ Cf. Chahine Ali et alii, *Situation analysis of youth in Lebanon affected by the Syrian crisis*, Reporting, April 2014, pp. 134-135.

Ainsi, le contexte humanitaire exacerbe les besoins de base pour les services sociaux et sans accès à ces prestations, la vulnérabilité des jeunes à la pauvreté et la violence augmentent, y compris la violence sexuelle, les abus et l'exploitation. Dans ces conditions, les jeunes syriens sont donc obligés à assumer le rôle d'adulte à un âge précoce, sans y être préparés et dans l'absence plus totale de modèles positifs d'adultes ou des réseaux de soutien²¹.

Il est possible de constater que pour des raisons économiques et de protection, un grand nombre de jeunes a abandonné l'école pour commencer à travailler ou ils ont conclu un mariage précoce, dans le but d'obtenir un abri et de soutenir d'abord leur famille et ensuite eux-mêmes. Il s'agit d'enfants provenant des couches les plus pauvres, vivant pour la plupart avec leurs parents (certains n'ont que le père ou la mère en vie) et habitant dans des abris de fortune, à savoir des shelters, des campements construits par eux-mêmes, dont la fourniture est livrée par le système associatif libanais et international. Ils travaillent notamment dans la rue en tant que mendiants ou dans des petits commerces de quartiers, entre 4 et 12 heures par jour, pendant la journée et la nuit²². Beaucoup d'entre eux ne vont pas à l'école, certains sont illettrés, tandis que d'autres ont étudié auparavant en Syrie, mais l'absence de documents attestant leur niveau de scolarisation les empêche de pouvoir accéder à l'instruction.

Néanmoins, au mois de mars 2015, 106.000 enfants syriens réfugiés au Liban étaient scolarisés dans le premier et dans le deuxième shift, à savoir deux intervalles horaires organisés le matin et l'après-midi dans plus de 980 écoles officielles libanaises, divisées entre niveau primaire et secondaire et accueillant des étudiants entre 6 et 15 ans pour le primaire, ainsi que 16 et 18 ans pour le secondaire. De plus, le système éducatif libanais se compose d'écoles publiques, semi-privées confessionnelles, privées et d'écoles UNRWA (United Nations Relief and Works Agency for Palestine Refugees in the Near East). Dans les instituts publics, le premier shift a lieu le matin et accueille des enfants libanais, ainsi que des enfants syriens et d'autres nationalités installés au Liban avant le début de la guerre en Syrie, tandis que le deuxième shift se déroule l'après-midi à partir de 14h30, pour une durée de 4 heures environ. Il n'est ouvert que pour les étudiants syriens. Les enseignants, dont la plupart sont des jeunes diplômés, proposent une version adaptée et limitée du curriculum libanais, à cause de la restreinte horaire.

²¹ *Ibidem*.

²² ILO, *Children living and working on the streets in Lebanon : profile and magnitude*, February 2015.

Dans la même période, le Ministère libanais de l'Éducation nationale (MEHE) a établi que pour l'actuelle année académique, « 44.507 enfants non Libanais avaient été inscrits dans le premier shift et 62.288 enfants - dont la plupart Syriens - sont inscrits dans le deuxième shift organisé dans 160 écoles publiques primaires. La scolarisation des enfants syriens dans le deuxième shift a commencé au mois de Janvier 2015 et les écoles pourraient encore inscrire des étudiants jusqu'à la fin du mois de Mars. Le Ministère a envoyé une circulaire à tous les directeurs d'écoles secondaires, pour qu'elles restent ouvertes pendant le weekend et les jours fériés, afin que les étudiants puissent compléter les 750 heures requises durant l'année scolaire 2014 - 2015 »²³.

Des programmes de support non formels pour les 300.000 enfants syriens ne pas encore inscrits à l'école doivent être mis en place par le MEHE²⁴, en plus du déjà présent Accelerated Learning Program (ALP), organisé à partir de l'année académique 2012 - 2013 en collaboration avec les institutions onusiennes. Il s'agit d'un cours estival de 4 mois, ouvert à tous les enfants non scolarisés, ayant entre 9 et 17 ans et basé sur le curriculum scolaire libanais, leur fournissant les principales compétences en arabe, français, anglais, mathématique et sciences. Pour y accéder, les enfants doivent passer un test de niveau²⁵. D'autres programmes s'ajoutent pour l'instant à cela, notamment le Community-Based Education (CBE) et le Basic Literacy and Numeracy (BLN) proposant des cours de remise à niveau et des activités psychosociales organisés par plusieurs ONG libanaises et internationales²⁶. Par contre, jusqu'aujourd'hui, aucun dispositif officiel et non, spécifique pour les plus petits et les jeunes entre 17 et 24 ans a été ouvert : en effet, ceux qui n'ont pas pu terminer leurs études en Syrie à cause de la guerre, se voient actuellement refuser l'accès à ces programmes sous prétexte de leur âge « trop élevé ».

Toutefois, le taux de décrochage scolaire parmi les étudiants syriens inscrits dans les écoles primaires et secondaires libanaises est très élevé, à cause notamment des

²³ Cf. UNHCR, *Monthly Dashboard - Education sector*, February 2015. La traduction est la nôtre.

²⁴ UNHCR, *Syrian refugees in Lebanon. Snapshot*, January - March 2015.

²⁵ Pour ce qui concerne la prochaine année scolaire 2015-2016, l'ALP a eu lieu le Avril 2015, dans les régions de la Bekaa, Nabatiyeh et au Sud, tandis que le 3 Mai 2015 dans les régions du Nord et du Mont Liban. Cf. UNHCR & UNICEF, *Q&A on Education: Accelerated Learning Programme for out of school children*, 21 April 2015.

²⁶ Cf. Ahmadzadeh Hashem et alii, *Ensuring quality education for young refugees from Syria (12-25 years) : A mapping exercise*, Refugee Studies Centre, Oxford Department of International Development, University of Oxford, Septembre 2014, p. 39.

problèmes financiers des familles, de la méconnaissance de la langue française et anglaise et des difficultés de transport. À ce propos, il faut rappeler que le système scolaire libanais dispense des enseignements en langue étrangère, français ou anglais, tandis que les enfants syriens sont seulement arabophones. Dans le même temps, de nombreuses familles préfèrent garder à la maison leurs enfants sous l'excuse des questions de sécurité, pour pouvoir ensuite les exploiter en tant que main d'œuvre.

Les parents syriens sont donc des acteurs importants dans la socialisation de leurs enfants : leurs attitudes vis-à-vis de la société d'accueil caractérisent le processus relationnel des plus petits. Si certaines familles aident leurs enfants à s'adapter à chaque situation et leur donnent la possibilité d'étudier, d'autres insistent sur la transmission de leurs propres valeurs et leur empêchent l'insertion scolaire. L'intégration éducative des enfants dépend des attitudes des parents et, plus le statut social de ceux derniers est élevé, plus leurs postures vers la société libanaise sont ouvertes.

Cela reprend un des deux modèles éducatifs idéaux-typiques proposés par Annette Lareau²⁷, c'est-à-dire celui de « la réalisation du développement naturel », concernant les attitudes des familles stables et précarisées des classes populaires, en opposition à celui de « l'acculturation concertée », caractérisant les familles aisées. Dans les pages de son étude, la sociologue défend l'idée que la classe sociale parentale influence et détermine les modèles éducatifs familiaux et les expériences enfantines. Selon le modèle de « l'acculturation concertée », les enfants sont considérés des « projets à révéler », les parents favorisent le développement des compétences de leurs fils et filles, en organisant leur temps libre autour de plusieurs activités, notamment ludiques et culturelles. Par contre, pour ce qui est du modèle de « la réalisation du développement naturel », les familles considèrent plus important de s'occuper des besoins matériels de leurs enfants, qui n'ont pas la possibilité de participer à des animations ou à des activités pédagogiques et éducatives, en fréquentant davantage les membres de leur famille.

Or, les seules relations que ces enfants entretiennent restent à l'intérieur du cadre familial, dans lequel les parents leur donnent des devoirs à faire, en les attribuant ainsi

²⁷ Lareau Annette, *Unequal Childhoods. Class, Race, and Family life*, Second Edition, Berkeley, University of California Press, 2010. Nous nous rapportons à l'article écrit à ce propos par Pagis Julie, « Une ethnographie des socialisations enfantines », in *Genèses*, n° 93, 2013/4, p. 177.

un « rôle » d'adulte, selon la fonction assignée. L'enfant agit donc en fonction de l'attitude des autres et il s'adapte à ce que ces derniers s'attendent de lui.

CHAPITRE II

MÉTHODOLOGIE ET TRAVAIL DE TERRAIN

Le présente mémoire se base sur une recherche conduite au Liban, s'insérant dans le cadre d'un stage de six mois, de mars à août 2015, auprès du Caritas Lebanon Migrant Center (CLMC), situé à Sin El-Fil, dans la banlieue est de Beyrouth. Rattachée au département éducation, à partir du mois de mai 2015, nous avons eu la possibilité de suivre et de participer activement aux animations ludiques et pédagogiques organisées pour les enfants syriens ayant entre 6 et 10 ans, dans deux centres communautaires²⁸ de la région du Mont Liban, notamment le centre de Bourj Hammoud et celui de Dbayeh, deux villes à nord de la capitale. Au même temps, dès le mois d'avril et jusqu'à la fin de l'année scolaire, une fois par semaine nous nous sommes rendus à l'école Beth Aleph, un projet éducatif créé par Caritas en 2012, accueillant les enfants des migrants et des réfugiés syriens qui n'ont pas pu entrer dans une école officielle libanaise. L'école se trouve dans le quartier chrétien d'Achrafieh, à Beyrouth.

L'accès au terrain n'a pas été immédiat : nous avons commencé notre stage en mars et seulement deux mois après notre arrivée, nous avons pu débuter notre travail pratique. Pendant les premiers temps, nous avons suivi la responsable du département éducation, ainsi que les différents coordinateurs des projets, dans leurs déplacements, afin d'avoir une représentation générale de leur action.

Dans la même période, nous avons continué nos lectures et nous avons approfondi nos connaissances du pays et du secteur associatif actif dans l'humanitaire et impliqué dans la gestion de la crise syrienne au Liban. À ce sujet, nous avons pu rentrer en contact avec l'ONG syrienne *Basma wa Zaytouna*, travaillant dans le camp palestinien de Chatila et dans la région du Akkar au nord du pays. En 2013, à Chatila, une école non officielle a été ouverte pour accueillir plus de 300 enfants vivant dans le camp. Nous avons visité l'institut trois fois durant les mois d'avril et de mai et dans ces occasions nous avons eu la possibilité d'effectuer des observations et d'interviewer une

²⁸ Deux typologies de centre composent le CLMC : les « centres communautaires », fournissant des services sociaux et dans lesquels des activités ludiques et culturelles sont organisées pour une communauté migrante particulière, tels que les réfugiés syriens ou irakiens (CLMC Bourj Hammoud, Dekwaneh, Dbayeh), et les « centres sociaux » offrant seulement un accompagnement social et psychologique (CLMC Mreijeh).

étudiante en anthropologie, travaillant en tant que psychologue dans les locaux. Lors de nos échanges, nous avons travaillé ensemble sur l'analyse des dessins de certains étudiants.

Malheureusement, à cause de quelques incompréhensions entre les responsables de l'école et des membres du CLMC, nous n'avons pas pu continuer nos observations dans l'institut. Toutefois, cette expérience nous a permis de comprendre les enjeux qui peuvent structurer les rapports entre les différentes ONG présentes dans le pays.

Dans les lignes qui suivent, nous nous arrêterons sur la présentation de chacun des centres dans lesquels nous avons travaillé, pour ensuite présenter la méthodologie employée et exploitée durant notre étude.

II.1 Présentation des activités du centre CLMC de Bourj Hammoud.

Le centre communautaire de Bourj Hammoud a été ouvert en 2013 en collaboration avec le HCR, afin de répondre aux besoins des réfugiés syriens installés dans la région de Nabaa, un faubourg populaire de la banlieue orientale de Beyrouth. Les locaux du centre accueillent, en outre, une autre association, *Intersos*, une ONG internationale italienne.

Des assistantes sociales travaillent dans le centre pour fournir une aide sociale et des activités ludiques et éducatives sont proposés aux réfugiés de tous les âges. À ce propos, des cours d'anglais sont tenus dans le centre par un professeur d'origine syrienne, lui aussi réfugié, et une animatrice sociale organise des jeux pour les enfants, divisés en groupes différents, selon leur date de naissance, ainsi que des ateliers artistiques et esthétiques pour les adultes.

Le HCR²⁹ est le bailleur du projet, il finance le centre et il établit des quotas de participation aux activités. Selon le nombre des participants, le 10% doit être de nationalité libanaise et la restante partie doit être composée par des réfugiés syriens officiellement enregistrés : pour ce qui concerne les clubs organisés pour les enfants, les autorités onusiennes ont fixé le nombre à 80 jeunes, tandis que pour les cours d'anglais,

²⁹ Le HCR est le seul organisme officiellement reconnu par l'État libanais dans la gestion des réfugiés au Liban. Il leur fournit une assistance financière et médicale, couvrant jusqu'au 70% des frais. Caritas participe à la restante partie de 30%.

seulement 20 personnes pourraient les fréquenter. Toutefois, plus de 150 enfants ont voulu s'inscrire aux groupes et des centaines d'individus ont fait demande d'inscription pour l'apprentissage de la langue anglaise.

À travers plusieurs entretiens conduits avec la responsable des activités et l'animatrice sociale travaillant dans ce domaine, nous avons pu comprendre que la population syrienne qui fréquente le centre est pour la plupart d'origine sociale très modeste, provenant notamment d'Alep et du nord de la Syrie. Ils pratiquent la religion musulmane, certains d'entre eux sont d'ethnie gitane et vivent dans des conditions très précaires.

Pour ce qui est du cas spécifique des enfants des réfugiés, la majorité est accompagnée, malgré quelques cas de mineur isolé, vivant par contre au Liban avec leurs grands-parents ou d'autres membres de la famille. Parmi les jeunes enregistrés aux activités, seulement le 50% va à l'école (ils sont enregistrés dans le premier ou le deuxième shift), dont le 20% est régulièrement inscrit dans une école privée.

Deux « kids clubs », composés d'environ 25 enfants ayant entre 6 et 10 ans, sont organisés le lundi matin et après-midi. Durant une heure et demie, ces jeunes syriens peuvent jouer et pratiquer des activités de loisir, leur permettant de sortir du cadre familial privé.

Dans cette occasion, nous avons effectué des observations participantes et nous avons pu faire passer un questionnaire, visant à comprendre leur expérience au Liban et les relations qu'ils entretiennent avec la communauté locale. Néanmoins, pendant la période du mois de Ramadan, le nombre d'enfants présents a diminué drastiquement, pour cette raison, seulement certains d'entre eux ont pu participer à notre recherche.

II.2 Présentation des activités du centre CLMC dans le camp palestinien de Dbayeh.

Le camp de Dbayeh est l'un des douze camps de l'UNRWA enregistré au Liban, situé à 12 km à nord de Beyrouth, sur une colline surplombant l'autoroute conduisant au nord du pays. Il a été fondé en 1956 par des réfugiés palestiniens provenant notamment

de la basse Galilée, au nord de la Palestine, et des villes de Nazareth, Jaffa et Tibériade. La majorité de ses habitants est de confession chrétienne maronite.

Au début des années 2000, le centre de Caritas a été ouvert dans le but de fournir un soutien scolaire aux étudiants avec des troubles d'apprentissage et une aide sociale et juridique aux plus vulnérables. Plusieurs projets ont été mis en place durant les dix dernières années pour l'assistance des enfants fréquentant les écoles de l'UNRWA ainsi que les instituts libanais, afin de limiter le décrochage scolaire et les encourager à poursuivre les études.

Actuellement, nombreuses sont les communautés qui habitent dans le camp, à savoir des Libanais, des Palestiniens et des Syriens. La seule école UNRWA ici présente a été fermée : les jeunes sont alors inscrits dans les instituts publics ou privés de la région. Cependant, l'activité du CLMC continue et le centre est ouvert tous les après-midis, proposant de l'aide aux devoirs ainsi qu'un laboratoire informatique et artistique. 157 enfants fréquentent le centre, certains de façon régulière, tandis que d'autres occasionnellement.

À l'intérieur de ce projet, nous avons été sollicitée pour donner des cours de langue française. Nous avons commencé notre travail au mois de mai et nous avons suivi une vingtaine d'enfants entre 6 et 14 ans. Durant cette expérience, nous avons pu avoir un contact direct avec la jeunesse du camp.

Plusieurs centaines de Syriens se sont installés dans les lieux depuis l'éclatement de la guerre, dont la moitié sont des mineurs. Un grand nombre de jeunes n'est pas scolarisé et parmi eux, nombreux sont ceux qui ne sont jamais allés à l'école dans leur pays d'origine, du fait de leur jeune âge et de leur contexte social de provenance. Ils sont originaire des régions rurales autour des grandes villes syriennes, comme Damas, Alep et Homs et, de religion musulmane. Par rapport à leurs pairs libanais ou palestiniens, ils ne parlent ni français ni anglais et, pour ce qui concerne ceux qui sont inscrits officiellement dans une école publique, ils ont des difficultés d'apprentissage, causées en particulier par le déplacement et la violence vécue. Ils sont souvent victimes de discrimination de la part des leurs pairs du camp et cela amène à des conflits et à des disputes entre jeunes.

II.3 Présentation du projet Beth Aleph School.

L'école Beth Aleph est un projet de Caritas fondé en 2010, en partenariat avec Caritas Autriche et la fondation des Pères Lazaristes de Beyrouth. 80 enfants de plusieurs nationalités, de 3 à 7 ans, n'ayant pas pu être scolarisés dans une école officielle libanaise, suivent ici un parcours éducatif non formel, structuré sur le curriculum libanais et ayant l'anglais comme deuxième langue d'enseignement. L'école se compose de cinq classes, divisées entre crèche et section maternelle³⁰. Dans cette dernière, des enfants d'âge différente (5, 6, 7 ans) se trouvent dans la même classe. 12 enfants syriens étudient dans cet institut.

L'établissement n'est pas reconnu comme « officiel » par le MEHE, pour cette raison, une fois le parcours scolaire terminé, les étudiants doivent passer un test de niveau pour pouvoir entrer dans une école primaire qualifiée. Toutefois, une attestation de présence et certifiant le niveau de scolarisation de l'élève est donnée aux familles, afin d'entamer les démarches d'inscription dans un institut officiel.

L'école fournit aux enfants les uniformes, un repas chaud au déjeuner, ainsi que le transport. Des fêtes et des sorties scolaires sont organisées de temps en temps, en compagnie des parents. Un accompagnement juridique et social est offert aux familles les plus en difficulté, dont certaines sont parfois sous la menace d'expulsion du pays. À ce propos, la plupart des enfants ici scolarisés sont fils de travailleurs migrants, ayant un statut très précaire au Liban.

Pendant cette expérience, nous avons observé les enfants durant l'horaire scolaire, en classe et pendant la récréation, comme durant une sortie scolaire au zoo. Notre analyse se base sur les observations effectuées tout au long de notre présence à côté des enfants, sur les éléments ressortis à travers nos échanges avec les éducatrices, ainsi que sur les réponses données par les étudiants aux questionnaires que nous avons fait remplir et se focalisant sur leur situation au Liban.

³⁰ En employant le curriculum libanais basé sur le système anglo-saxonne, les cycles définis ici comme crèche et section maternelle correspondent aux cycles de « nursery » et « kind garden ». Deux classes de nursery et trois de kind garden (KG 1 A/B, KG 2) composent l'institut.

II.4 Méthodologie.

Notre recherche vise à comprendre quel est le statut de l'enfance, en tant que période de vie, dans un contexte de migration, et quels modifications de contenu associées à l'enfance et à sa définition même peuvent être repérées. L'objectif de l'étude est celui d'analyser comment l'enfance syrienne se construit socialement et symboliquement dans l'espace public libanais, à savoir notamment l'école et les centres communautaires gérés par Caritas, dans un pays où la figure du réfugié reste encore ambivalente et n'est pas officiellement reconnue³¹.

Durant notre séjour au Liban et grâce aux différentes activités entreprises, nous avons eu l'occasion de mieux définir notre rôle d'animatrice et de chercheuse. Les données collectées viennent de plusieurs sources :

- de l'observation participante développée, pendant laquelle nous avons observé notre cible et nous avons travaillé avec elle ;

- des entretiens semi-directifs³² et des conversations occasionnelles de terrain avec les travailleuses sociales des centres, ainsi que les éducatrices d'école et les enfants syriens ;

- un questionnaire³³ que nous avons distribué dans les trois classes de la section maternelle de l'école Beth Aleph, comme durant les « kids clubs » organisés au centre communautaire de Bourj Hammoud. Il s'agit d'une série de questions visant à mieux connaître les conditions de vie des enfants syriens au Liban, avec des interrogations concernant leurs relations avec la société d'accueil et leur expérience scolaire.

Un formulaire en arabe et en anglais a été proposé aux enfants de l'école Beth Aleph : 37 étudiants de nationalités différentes ont répondu au questionnaire, dont 11 Syriens³⁴. Par contre, pour ce qui concerne les enfants participant aux activités à Bourj Hammoud, leur nombre a été toujours variable. Nous avons pu commencer à leur présenter le formulaire en arabe seulement au mois de juin et uniquement un total de 23 enfants a répondu.

³¹ Geisser Vincent, *op. cit.*

³² Cf. Annexe IV.

³³ Cf. Annexe V.

³⁴ Les nationalités concernées sont les suivantes : Bangladesh, Ethiopie, Ghana, Inde, Iraq, Nigeria, Soudan, Syrie.

Toutefois, le fait d'avoir utilisé le questionnaire comme moyen d'enquête, à travers une liste de questions fermées, a été une limite dans l'analyse des résultats et des réponses que les enfants nous ont fourni. À ce propos, nous n'avons pas pu être toujours présentes au moment où les éducatrices leur ont soumis les questionnaires : pour cette raison, nous croyons que certaines réponses ont pu être biaisées par l'intervention de ces dernières. Cependant, si nous avions eu la possibilité d'interviewer tous les étudiants et les enfants que nous avons rencontré, nous aurions pu avoir des retours différents, afin de mieux comprendre leurs opinions et les raisons pour lesquelles ils ont répondu ainsi.

En outre, dans le cadre de notre travail au sein du département éducation du CLMC, nous avons suivi deux focus groupes organisés dans le centre de Bourj Hammoud avec les enfants syriens scolarisés dans une école officielle libanaise, ainsi qu'avec leurs familles. Ces rencontres ont été coordonnées avec une autre ONG internationale, *International Alert*, travaillant sur la scolarisation des enfants syriens dans le pays et le système des deux shifts, visant donc à séparer les jeunes syriens de leurs pairs libanais. Durant la première réunion, nous avons rencontré 41 enfants, de 9 à 12 ans, et nous avons échangé avec eux, à propos de leur expérience dans l'école libanaise, leurs difficultés et leurs relations avec les camarades et les enseignants. Ensuite, avec les parents, des questions plus précises concernant leur situation au Liban et leur point de vue sur le contexte scolaire libanais ont été posées.

Les entretiens que nous avons mené avec les travailleuses sociales et les éducatrices ont été effectués en langue française ou anglaise, tandis qu'avec les enfants syriens, nous avons pu échanger en arabe classique (al-fuṣḥa).

Même si notre terrain de recherche a été la région du Mont Liban et notre analyse se base principalement sur nos connaissances et nos observations de cas spécifiques de la zone du Grand Beyrouth, durant notre travail, nous avons eu l'occasion de visiter plusieurs shelters, situés au Sud, dans la périphérie de la ville de Saida et dans la Bekaa, à Zahlé. Ici, nous avons aussi participé à la distribution de matériel scolaire, pour le premier shift, auprès d'une école primaire.

CONCLUSION DE LA PREMIÈRE PARTIE

Après avoir situé la problématique de la socialisation enfantine dans le contexte de la migration, nous avons pu comprendre que le déplacement cause des changements psychologiques et sociaux dans la vie du mineur. Les deux principaux espaces de socialisation, à savoir la famille et l'école, agissent de manière différente et participent activement à l'intégration des plus jeunes dans la société d'accueil. Les parents représentent les premiers acteurs actifs dans la socialisation de leurs enfants et cela dépend beaucoup de leurs attitudes envers la communauté hôte. De la même façon, l'institution scolaire participe à la création de leurs identités sociales.

Les recherches entreprises jusqu'à nos jours sur la migration enfantine se sont notamment focalisées sur le système associatif actif dans la protection et dans l'assistance des mineurs et, pour ce qui est de la condition des enfants syriens réfugiés au Liban, les études contemporaines s'insèrent dans cette voie. À ce sujet, plusieurs organisations locales et internationales organisent des programmes d'intégration pour les jeunes, représentant presque la moitié de la population syrienne déplacée dans le pays. Dans cet espace, nombreux défis se présentent à eux, en les conduisant à assumer le rôle d'adultes en âge très précoce. Ils sont alors obligés de quitter l'école ou de travailler à côté de leurs études, afin de répondre aux propres besoins personnels et à ceux de leurs familles.

C'est donc dans ce contexte que notre enquête s'insère, ayant comme objectif l'étude de la socialisation des enfants syriens, ayant entre 6 et 10 ans, réfugiés au Liban et fréquentant les centres communautaires du CLMC ainsi que l'école Beth Aleph. À travers des observations participantes, ainsi que l'analyse d'entretiens semi-directifs et de questionnaires que nous avons fait passer parmi les enfants, nous avons pu comprendre leurs besoins et leurs nécessités dans la société d'accueil et, étudier les relations que les jeunes syriens entretiennent avec leur pairs et la société libanaise.

Toutefois, avant d'entrer d'avantage dans les détails des effets de la migration, sur la socialisation des enfants syriens au Liban, dans les pages qui suivent, nous nous arrêterons sur une brève présentation de l'espace migratoire syro-libanais, ainsi que sur l'action entreprise par le CLMC dans la gestion de la crise syrienne.

DEUXIÈME PARTIE

CHAPITRE III

PRESENTATION HISTORIQUE

DE L'ESPACE MIGRATOIRE SYRO-LYBANAIS

L'histoire qui lie le Liban et la Syrie est très ancienne et une réelle dépendance économique envers la main d'œuvre syrienne bon marché a toujours existé dans le pays du Cèdre³⁵.

Pour ce qui concerne le Liban, si jusqu'à la fin des années 1990 il recevait une importante immigration de travail d'origine arabe, à partir des années 2000, il a vu l'arrivée de nombreux migrants venus d'Asie et d'Afrique Orientale, actifs dans le secteur du care et dans les emplois de services. Au même temps, il a été une terre d'accueil et de refuge pour des milliers de réfugiés palestiniens, irakiens et, depuis 2011, syriens.

Il représente également l'un des pays du monde les plus touchés par l'émigration et son économie dépend beaucoup des transferts opérés par la population émigrée. Cette réalité est due à la situation géographique du pays, ainsi qu'aux conflits internes et externes qui depuis le siècle dernier ont déséquilibré la stabilité de la région.

Quant à la Syrie, avant l'éclatement de la guerre, il était difficile d'estimer la population migrante résidente dans le pays, même s'il y avait une présence significative et souvent illégale de travailleurs et travailleuses domestiques d'origine asiatique. En outre, les ressortissants arabes pouvaient y résider sans demander de permis de séjour, tout en prolongeant leur visa et en sortant régulièrement. Avec l'explosion du conflit, la situation a changé.

Or, nombreux réseaux migratoires caractérisent depuis toujours cette région du monde, pour cette raison, nous avons cru important de nous arrêter sur une présentation

³⁵ Dorai Kamel Mohammed, « Les mutations récentes de l'espace migratoire syro-libanais », in *Revue des mondes musulmans et de la Méditerranée*, n° 119-120, 2007, pp. 139-155.

du panorama historique de l'espace syro-libanais, en nous focalisant notamment sur le contexte contemporaine et les particularités de l'actuelle crise syrienne au Liban.

III.1 Les caractéristiques de la migration au Liban.

En 1943, le Liban a obtenu l'indépendance du protectorat français ; suivant cette période, le pays a connu une rapide urbanisation et un fort exode rural, notamment à partir des régions méridionales, très défavorisées, vers le nord, ayant eu son apogée pendant les années 1960. Ce phénomène s'est traduit par une migration interne et par l'expansion de la capitale Beyrouth et de sa banlieue. Cependant, les populations du nord ont été peu touchées par ce mouvement migratoire, malgré des conditions de vie autant difficiles et désavantagées.

Avec l'éclatement de la guerre civile en 1975, le pays a assisté au développement d'une émigration massive vers l'Europe et l'Amérique, qui a transformé économiquement, politiquement et démographiquement le système libanais. Ce grand phénomène d'émigration a conduit à une forte perte de capital humain et elle a créé une « diaspora » libanaise qui fournit une source importante de devises et un réseau mondial à la disposition de la communauté locale³⁶. L'émigration a en outre produit des conséquences en terme démographique, à savoir une stagnation démographique et un déséquilibre de la structure d'âge de la population et de sa distribution par genre.

Au même temps, le Liban a toujours été un pays d'immigration et, tout au long du siècle dernier, il a connu plusieurs vagues migrantes. Après la première guerre mondiale, il a été affecté par l'exode de milliers d'Arméniens, rapidement naturalisés et constituant aujourd'hui une des composantes communautaires de la population libanaise. Ensuite, à partir du début des années quarante, nombreux immigrés kurdes en provenance du sud de la Turquie, d'Irak et de Syrie se sont installés au Liban, de la même façon que plusieurs milliers de Syriens et d'Égyptiens, en particulier des industriels, des commerçants et des hommes d'affaires, seuls, qui, à partir des années cinquante et suite aux mouvements de nationalisation des économies locales, ont

³⁶ Cf. Tabar Paul, *Lebanon: A Country of Emigration and Immigration*, in <http://www.aucegypt.edu/GAPP/cmrs/reports/Documents/Tabar080711.pdf> , p. 7.[En ligne] Consulté le 06 Avril 2015.

commencé à travailler au Liban en gardant leur résidence dans les pays d'origine³⁷. Il s'agit, pour la plupart, d'une main d'œuvre irrégulière et non réglementée.

En outre, depuis 1948 et suite à la création de l'État d'Israël, le Liban est devenu terre d'accueil et d'installation des réfugiés palestiniens et dès 1990, on assiste à un afflux massif de travailleurs asiatiques et africains peu qualifiés et peu payés, saisonniers ou temporels, employés en particulier dans le secteur du care.

Le cadre législatif relatif au séjour, à l'entrée et à la sortie des immigrés au Liban remonte à 1962 et aucune modification a été faite depuis. Cette loi contient plusieurs articles sur les possibilités d'entrée et de séjour, ainsi que sur les modalités d'obtention des visas. De plus, elle reconnaît l'entrée et le séjour irrégulier d'un étranger comme un crime passible d'une peine d'emprisonnement allant d'un à trois ans, d'une amende et d'expulsion.

Les étrangers venant travailler au Liban n'ont aucun droit, aucune possibilité d'installation permanente, individuelle et aucune couverture sociale. Leur accès au travail est soumis à certaines conditions très restrictives qui donnent la priorité d'entrée sur le marché de l'emploi aux ressortissants libanais.

Comme dans les autres pays du Moyen-Orient, la gestion des travailleurs migrants est basée sur le système de la *kafala*, une pratique qui les place sous la responsabilité légale d'un garant, le *kafil*, à savoir l'employeur. Ce système se base sur un partenariat entre les autorités publiques (la Sûreté Générale) et les agences de recrutement privées installées au Liban et dans les pays exportateurs, qui s'occupent de la rédaction des contrats. À ce propos, l'employé et son employeur s'inscrivent dans une agence et payent des frais qui varient selon l'origine du domestique. Comme Assaf Dahdah l'affirme, « les différences de tarifs pratiquées par les agences s'expliquent par la diversité des situations dans les pays de départ – prix des billets d'avion, rémunérations des intermédiaires locaux –, et aussi par les "représentations ethno-professionnelles" entourant cette migration. [...] Ce classement "ethno-professionnel" a également des

³⁷ Cf. Abi Samra Marwan, « L'émigration libanaise et son impact sur l'économie et le développement », in *Cahiers des migrations internationales*, n. 105, 2010, p. 8.

conséquences en termes de salaires mais aussi, [...] en termes de visibilité dans la ville »³⁸.

Avant leur départ, les travailleurs et les travailleuses migrantes payent une agence de recrutement qui les met en contact avec les employeurs libanais. Dans cette occasion, ils signent un premier contrat, pas valable au Liban. En effet, au moment de leur arrivée, un deuxième contrat est souscrit avec leur employeur : il est rédigé en arabe et, dans la plupart des cas, les signataires ne connaissent pas les dispositions précisées.

À la « réception » de l'aéroport - au moment où les migrants rencontrent leur employeur - ils rentrent dans un local spécifique, dénommé « l'espace réservé aux bonnes » et souscrivent ce pacte. Le contrat prévoit une période d'essai de trois mois et l'interdiction de travailler en dehors de la maison de l'employeur, qui, de son côté durant ce temps, peut interrompre le pacte, changer d'employée ou la transférer vers un autre garant. Une fois arrivée et avoir connu leurs patrons, les travailleurs se voient confisquer leurs documents et ils se trouvent dans l'impossibilité de changer de travail sans l'accord de ce dernier.

Un vide législatif entoure les employés de maison et des services, qui malgré leur présence désormais fixe et importante au sein de la société d'accueil, ils sont maintenus dans une précarité sensible et sous des formes d'intégration locale qui ne garantissent pas une véritable insertion durable.

III.2 Migration et asile au Liban.

Terre d'accueil de plus de 455.000 réfugiés palestiniens enregistrés par l'UNRWA en 2014³⁹, le Liban est un lieu de transit et de refuge pour nombreux migrants et demandeurs d'asile provenant notamment d'Irak, de Somalie, du Soudan et depuis quatre ans de la Syrie voisine. Malgré le fait que le pays n'aie pas ratifié la Convention de Genève de 1951, ni le Protocole de New York de 1967, il est membre exécutif du UNHCR qui est le seul organisme compétent dans le traitement des

³⁸ Dahdah Assaf, « La domesticité internationale au Liban. État des lieux », in *L'art du faible. Les migrantes non arabes dans le Grand Beyrouth (Liban)*, Les cahiers de l'Ifpo, Beyrouth, 2012, pp. 45-91.

³⁹ Cf. les chiffres parus sur le site internet de l'UNRWA, <http://www.unrwa.org/where-we-work/lebanon> Consulté le 8 Avril 2015. Dans ce sens, la notion de « réfugié palestinien » acquiert un sens héréditaire.

demandes d'asile sur le territoire et dans la réinstallation de ces personnes dans un autre pays⁴⁰.

Une fois enregistrés auprès de l'UNHCR, les réfugiés reçoivent une carte de circulation temporaire attestant leur enregistrement et leur permettant de résider légalement sur le territoire. De cette façon, ils ont ainsi accès à l'école et au système de santé. Toutefois, dans la pratique, comme attesté par Migreurop, cette carte n'est pas délivrée de manière systématique, et à cause de ce dysfonctionnement, plusieurs demandeurs d'asile et réfugiés sont arrêtés et détenus chaque jour dans les prisons libanaises pour manque de documents valables dans le pays⁴¹. Dans certains cas, ils sont renvoyés dans leur pays d'origine, même si le Liban a ratifié la Convention contre la torture, dont l'article 3 affirme que : « aucun État partie n'expulsera, ne refoulera, ni n'extradera une personne vers un autre État où il y a des motifs sérieux de croire qu'elle risque d'être soumise à la torture. Pour déterminer s'il y a de tels motifs, les autorités compétentes tiendront compte de toutes les considérations pertinentes, y compris, le cas échéant, de l'existence, dans l'État intéressé, d'un ensemble de violations systématiques des droits de l'homme, graves, flagrantes ou massives »⁴².

Les Irakiens ont été la plus grande et plus ancienne communauté réfugiée au Liban, installée dans le pays depuis 1996, fuyant la persécution du régime Baathiste de Saddam Hussein. Actuellement, leur nombre a augmenté à cause de l'instabilité politique et de l'aggravation des conditions de vie en Irak. Selon les chiffres prévisionnels relatives aux personnes sous compétence du UNHCR au Liban, au mois de janvier dernier, 8.600 Irakiens ont été assistés⁴³.

Toutefois, depuis désormais quatre ans et suite au début du conflit en Syrie, le Liban est, dès nos jours, le pays du Moyen-Orient à avoir accueilli le plus grand nombre de réfugiés syriens. Avec presque 1.200.000 Syriens dans le pays⁴⁴, l'impact de la crise

⁴⁰ Cf. *Memorandum of understanding between the Directorate General of the General Security and The Regional Office of the United Nations High Commissioner for Refugees concerning the processing of cases of asylum seekers applying for refugee status with UNHCR's office*, Septembre 9, 2003.

⁴¹ Cf. site internet de Migreurop, « Liban », in *Observatoire des frontières*. [En ligne] <http://www.migreurop.org/article2507.html?lang=fr#nh7> Consulté le 8 Avril 2015.

⁴² Cf. OHCHR, Article 3, *Convention contre la torture et autres peines ou traitements cruels, inhumains ou dégradants*, Haut Commissariat aux droits de l'homme, Nations Unies, 1987. [En ligne] <http://www.ohchr.org/FR/ProfessionalInterest/Pages/CAT.aspx> Consulté le 8 Avril 2015.

⁴³ Cf. UNHCR, *Profil d'opérations 2015 - Liban*, [En ligne] <http://www.unhcr.fr/pages/4aae621d5d1.html> Consulté le 8 Avril 2015.

⁴⁴ Cf. UNHCR, *Syria Regional Refugee Response. Registered Syrian Refugees* [En ligne] <http://data.unhcr.org/syrianrefugees/country.php?id=122> Consulté le 8 Avril 2015. 1.180.755 Syriens ont

se fait sentir dans la société libanaise : un habitant sur trois au Liban est un réfugié syrien.

III.3 Les réfugiés syriens au Liban.

Vincent Geisser a affirmé que la question des réfugiés syriens au Liban « a été à l'origine de mobilisations "par le bas" (locales, communautaires, confessionnelles, etc.), en étroite collaboration avec les organisations non gouvernementales (ONG) internationales qui ont une longue expérience d'intervention humanitaire en territoire libanais »⁴⁵.

En effet, le gouvernement libanais n'a jamais reconnu cette population comme réfugiée, mais seulement comme « déplacée » (nazihin), il s'est abstenu dans le vote de condamnation de la répression exercée par le régime de Bashar Al-Assad, pourtant il a accentué les contrôles auprès des postes de frontières avec la Syrie, des zones de commerce et de passage très poreuses. En outre, à différence de la Jordanie et de la Turquie, le Liban n'a pas accepté d'implanter des camps de réfugiés officiels et cela pour deux raisons principales : tout d'abord, les autorités libanaises ne veulent pas rendre visibles les réfugiés, sous peur de possibles révoltes, afin de « se protéger » contre une possible instabilité sécuritaire ; puis, elles n'ont pas les moyens efficaces pour gérer ce système d'aide humanitaire⁴⁶. Cependant, des camps informels sont éparpillés un peu partout dans le pays, du nord au sud, laissant les Syriens se reposer sur le marché immobilier local : ils vivent dans des conditions très précaires, dans des bâtiments en construction inachevée, dans des garages, des hangars abandonnés, des chantiers et des tentes. Certains chercheurs définissent cela comme relevant d'une peur, sur un mode analogique : que les Syriens s'installent au Liban de manière permanente, à l'instar des réfugiés palestiniens, dans les années 1950⁴⁷.

Dès les premiers mois de la crise, le système scolaire et sanitaire ont été ouverts pour la population syrienne, mais ils résultent encore actuellement déficient. Pour

trouvé protection et assistance auprès du HCR et de ses partenaires, dont 1.169.842 personnes sont enregistrées comme réfugiées et 10.913 sont en attente d'enregistrement.

⁴⁵ Geisser Vincent, *op. cit.*, p. 69.

⁴⁶ *Ibid.*, p. 72.

⁴⁷ Cf. Dot-Pouillard Nicolas, Pesquet Jean-Baptiste, « Les réfugiés syriens au Liban : l'émergence progressive d'un discours de neutralité ? », in *Confluences Méditerranée*, n° 92, 2015/1, pp. 61-72.

l'année scolaire 2013 - 2014, les écoles publiques libanaises ont accueilli 90.000 enfants syriens, divisés en deux shifts, le matin et l'après-midi, et pour l'année 2014 - 2015, 106.000 étudiants ont eu accès à l'instruction⁴⁸. Pour ce qui est du premier shift, les enfants syriens sont scolarisés avec leurs pairs libanais, tandis qu'au deuxième shift, les enseignements sont organisés seulement pour eux⁴⁹. Toutefois, cela n'a pas été suffisant, puisque nombreux enfants syriens sont encore livrés à eux-mêmes et ne peuvent pas intégrer le système scolaire libanais : 69 % des 380.000 enfants syriens recensés au Liban ne vont pas à l'école⁵⁰. Dans une circulaire du moins de janvier 2014, le MEHE a affirmé que le nombre d'étudiants syriens scolarisés dans le premier shift ne peut pas être supérieur à celui des étudiants libanais et, pour la dernière rentrée scolaire, il a d'abord ouvert les inscriptions aux élèves nationaux et aux enfants dont les parents possèdent un titre de séjour libanais, pour ensuite demander aux Syriens de justifier d'une présence d'au moins trois ans dans le pays et de l'enregistrement en tant que réfugiés. Pour ce qui est de la santé, le coût des soins et des médicaments est très cher et trop élevé pour cette population en détresse et en difficulté.

Dans un contexte d'instabilité politique - le Liban est sans Président de la République depuis mai 2014 et il est représenté par un gouvernement d'unité nationale - et économique, au mois d'octobre 2014, les autorités libanaises ont annoncé la fermeture des frontières terrestres avec la Syrie, après des mesures de restriction qui avaient été déjà appliquées pendant l'été dans la Bekaa, une région à nord-est du pays. Un visa d'entrée est aujourd'hui obligatoire pour les Syriens, pouvant entrer sur le territoire libanais seulement pour des raisons humanitaires.

Par contre, la présence des migrants syriens au Liban remonte bien avant l'éclatement de la guerre civile en Syrie en 2011. Elisabeth Longuenesse, en faisant référence à John Chalcraft, explique que « la migration des travailleurs syriens vers le Liban participe d'une dynamique ancienne qui a commencé avec le départ des paysans et des montagnards libanais et syriens, initialement vers Beyrouth et les villes côtières, puis vers des destinations lointaines, s'est ensuite progressivement déplacée vers l'est,

⁴⁸ Cf. Rapport du UNHCR, *Refugees from Syria: Lebanon*, Mars 2015.

⁴⁹ Selon les derniers chiffres recensés par le MEHE, au mois d'avril 2015, 44.500 enfants syriens étaient inscrits dans le premier shift, tandis que 62.288 dans le deuxième. Cf. à ce propos CLMC, *Emergency Response for the Syrian Crisis 2015 : Situation Report - March & April 2015*, p. 8.

⁵⁰ UNICEF Middle East and North Africa, *Syria crisis: education fact sheet*, April 2015.

dans un mouvement de remplacement des premiers partis, et d'intégration progressive des régions rurales dans la sphère du marché capitaliste »⁵¹.

Malgré la ratification d'accords bilatéraux ratifiés en 1993 et 1994, concernant *l'Accord pour la Coopération et la Coordination Économique et Sociale*⁵², entre la République Libanaise et la République Arabe Syrienne, ainsi que *l'Accord Bilatéral dans le domaine du travail*⁵³, les travailleurs syriens sont accusés de porter préjudice à l'économie libanaise, en prenant les emplois des nationaux et ils sont victimes de violence, de racisme, d'arrestations arbitraires et de conditions de vie difficiles. À ce sujet, selon ces conventions, tous les travailleurs syriens doivent obtenir un permis de travail annuel ou saisonniers pour les travailleurs temporaires. Pourtant, certains disposent d'un permis de séjour temporaire, tandis que d'autres non, et n'ayant pas de permis de travail, ils ne peuvent pas obtenir de couverture sociale. Cette situation les place, or, dans une position vulnérable. Néanmoins, pour tous ceux qui sont enregistrés en tant que réfugiés, ils ont le droit de vivre et de travailler au Liban, sans, toutefois, aucune couverture sociale.

Pour les employeurs, il s'agit d'une main-d'œuvre flexible, nécessitant du travail à tout prix : tant que les travailleurs n'ont pas de permis de travail, ils ne sont pas liés par des contrats et peuvent donc être recrutés et licenciés en fonction des besoins. Il s'agirait donc de ce que Bruno Lautier définissait comme « rente d'exploitation »⁵⁴, à savoir un phénomène d'exploitation de la main-d'œuvre pouvant s'appuyer sur divers mécanismes empêchant l'homogénéisation des salaires, que ce soit par son caractère captif, ou par la possibilité de ne pas prendre en charge l'ensemble des moyens de subsistance et de reproduction.

⁵¹Cf. Longuenesse Elisabeth, « Travailleurs étrangers, réfugiés syriens et marché de travail », in *Confluences Méditerranée*, n° 92, 2015/1, p. 39. Chalcraft John, *The invisible cage, Syrian workers in Lebanon*, Stanford University Presse, 2009.

⁵² Cf. *Accord pour la Coopération et la Coordination Economique et Sociale* entre la République Libanaise et la République Arabe Syrienne, 16 septembre 1993, visible à l'adresse http://www.syrleb.org/docs/agreements/03SOCIAL_ECONOMICeng.pdf. *Accord Bilatéral dans le domaine du Travail* entre le gouvernement de la République Libanaise et le gouvernement de la République Arabe Syrienne, 18 octobre 1994, visible à l'adresse http://www.syrleb.org/docs/agreements/11LABOR_AGREEMENTeng.pdf.

⁵³ Cf. *Accord Bilatéral dans le domaine du Travail* entre le gouvernement de la République Libanaise et le gouvernement de la République Arabe Syrienne, 18 octobre 1994, visible à l'adresse http://www.syrleb.org/docs/agreements/11LABOR_AGREEMENTeng.pdf.

⁵⁴ Lautier Bruno, « Pour une sociologie de l'hétérogénéité du travail », in *Revue Tiers Monde*, vol. 39, n°154, 1998, p. 251-279.

La figure du réfugié syrien dans le pays reflète un double rôle stéréotypé, s'inscrivant dans un rapport classique de dominant/dominé : d'une part, le réfugié syrien renvoie à la figure du travailleur migrant pauvre, illettré, un « ennemi social », susceptible de vendre au Liban une force de travail bon marché, et d'autre part, il représente le symbole du dominateur, « avec en toile de fond historique, une occupation militaire qui a duré presque trente ans (1976-2005) et le souvenir douloureux des exactions commises contre les populations civiles libanaises par les soldats et les services de renseignement (*moukhabarat*) du régime de Damas »⁵⁵. Il serait donc un « ennemi sécuritaire », justifiant la volonté du gouvernement de contrôler les frontières et les mouvements de cette population, d'où l'imposition du système des visas⁵⁶. Cet imaginaire se propage dans l'opinion publique générale, mais il est constitutif de tout discours politique, qui se présente comme ambivalent et équivoque. En effet, au sein de la classe politique libanaise, l'image du réfugié syrien correspond à celle d'un ami, un frère, nécessitant un accueil dans un moment de difficulté, tout en le percevant comme un danger, mettant à risque la stabilité et l'équilibre national.

Dans tous les secteurs d'activité, comme dans l'accès à l'école et aux besoins de première nécessité, le discours officiel qui se propage est donc celui de vouloir privilégier les nationaux, afin de préserver la « libanité », contre toute « menace » syrienne⁵⁷.

Avec la mise en place des politiques de fermeture des frontières, dont nous avons fait allusion plus haut⁵⁸, pendant le troisième trimestre 2014, le nombre de personnes s'approchant à l'UNHCR a diminué de 50% par rapport à l'année précédente. Cette diplomatie vise à restreindre le nombre de nouveaux réfugiés dans le pays, à renforcer la sécurité locale afin de contrôler leur mouvements, à appliquer strictement les lois libanaises relative au code du travail, ainsi qu'à atteindre un équilibre entre les aides humanitaires financées par les réfugiés et par la communauté locale. À ce sujet, il est

⁵⁵ Geisser Vincent, *op. cit.*, p. 81.

⁵⁶ Cf. Dot-Pouillard Nicolas, Pesquet Jean-Baptiste, *op. cit.*, p. 63.

⁵⁷ Nous reprenons ces termes à El-Hage Anne-Marie, « L'école publique plombée par l'afflux des élèves syriens », in *L'Orient Le Jour*, 1 Décembre 2014. [En ligne] <http://www.lorientlejour.com/article/898710/l-ecole-publique-plombee-par-lafflux-des-eleves-syriens.html>. Consulté le 9 avril 2015.

⁵⁸ Cf. ci-dessus, p. 37.

important de souligner que depuis le début du mois de mai et sous disposition du gouvernement libanais, l'UNHCR a suspendu l'enregistrement des réfugiés syriens⁵⁹.

Dans la gestion de la crise syrienne, des critères de vulnérabilité sont à la base de toute décision étatique en collaboration avec le système humanitaire et caritatif⁶⁰. À ce sujet, un plan LCRP (Lebanese crisis response plan) a été formulé au mois de décembre 2014 entre l'État libanais et le secteur humanitaire : avec un financement de deux milliards de dollars pour une période de deux ans, il vise à assurer l'assistance humanitaire et la protection des plus vulnérables, raffermir les pouvoirs publics au niveau national et local, et renforcer la stabilité économique, sociale, environnementale et institutionnelle du pays⁶¹. Pour la première fois, il s'agit d'une implication directe du gouvernement libanais, puisqu'il est géré par le Ministère des Affaires Sociales, en collaboration avec la commission ministérielle chargée de la gestion du dossier des réfugiés, le PNUD (Programme des Nations Unies pour le Développement) et l'UNHCR. Néanmoins, comme l'explique Patricia Khoder, « la communauté internationale jouera un rôle important dans le travail sur le terrain et dans la réalisation des projets, en collaboration avec les collectivités locales »⁶².

Encore aujourd'hui, le 70% des réfugiés syriens enregistrés auprès du HCR nécessitent d'assistance et de support pour les besoins de première nécessité, tandis que 29% de la population est considérée comme très vulnérable et vivant dans des conditions d'extrême pauvreté⁶³.

Selon les chiffres rapportées par UNICEF, les réfugiés syriens ayant moins de 18 ans sont 630.713 et parmi ceux derniers, le nombre des moins de 5 ans est de 222.465⁶⁴.

⁵⁹ Cf. UNHCR, *Syrian Refugee Response: Lebanon Overview*, [En ligne], <http://data.unhcr.org/syrianrefugees/country.php?id=122>. Consulté le 8 Mai 2015.

⁶⁰ Cf. UNHCR, *Syria Regional Response Plan (RRP6) 2014 – Annual Report*, Décembre 2014, p. 48.

⁶¹ Ramière De Fortanier Diane, « Le flux de réfugiés syriens au Liban a baissé de 44 % en un an », in *L'Orient Le Jour*, 21 janvier 2015. [En ligne] <http://www.lorientlejour.com/article/907030/le-flux-de-refugies-syriens-a-baisse-de-44-en-un-an.html> Consulté le 9 Avril 2015.

⁶² Khoder Patricia, « Pour gérer la crise des réfugiés syriens, des fonds et une bonne gestion du dossier sont nécessaires », in *L'Orient Le Jour*, 18 décembre 2014. [En ligne] <http://www.lorientlejour.com/article/901543/pour-gerer-la-crise-des-refugies-syriens-des-fonds-et-une-bonne-gestion-du-dossier-sont-necessaires.html> Consulté le 13 Avril 2015.

⁶³ Cf. UNHCR, *op. cit.*, p. 52.

⁶⁴ Cf. UNICEF, *Syria Crisis: Monthly Humanitarian Highlights & Results*, Mai 2015.

CHAPITRE IV

L'ACTION DU CARITAS LEBANON MIGRANT CENTER (CLMC) AUPRÈS DE LA POPULATION SYRIENNE

Le monde associatif libanais connaît un essor continu. Régit par la loi de 1909, au Liban, les associations ont des liens étroits avec les communautés religieuses. Fatiha Kaoues explique à ce propos que dans le pays « la communauté religieuse se situe au fondement de l'ordre public au détriment de l'État, et chaque groupe confessionnel dispose de son propre réseau caritatif »⁶⁵. Cette réalité s'est renforcée pendant la guerre civile (1975 - 1990), en rajoutant au découpage communautaire un découpage géographique.

Deux critères sont généralement utilisés pour définir une ONG : tout d'abord, il s'agit d'une appellation faisant référence à un groupe librement constitué par des personnes ou des collectivités privées et poursuivant des buts non lucratifs. Ensuite, une organisation non gouvernementale est sensée être indépendante à l'égard des autorités officielles, tout en pouvant permettre de poursuivre la politique qu'elles mènent. En tant qu'institut d'intérêt public ou humanitaire à but non lucratif, le champ d'action de chaque ONG varie énormément et arrive à pallier les insuffisances étatiques. À ce sujet, il est possible de distinguer les ONG dites de développement, intervenant dans des domaines de compétence étatiques, et les ONG de plaidoyer et de service, dont le but est celui de revendiquer la mise en place d'actions collectives⁶⁶. Le Caritas Lebanon Migrant Center (CLMC) s'insère à l'intérieur de cette deuxième catégorie.

⁶⁵ Cf. Kaoues Fatiha, « Les ONG au Liban : l'exemple de l'USAID », in *A contrario*, 2012/2, n. 18, p. 125.

⁶⁶ Cf. Chapuis Julie, « L'affirmation d'une société libanaise par les guerres : étude de cas », in *Champs de Mars*, Octobre 2012 [En ligne] <https://cerclechercheursmoyenorient.wordpress.com/2012/10/01/laffirmation-dune-societe-civile-libanaise-par-les-guerres-etude-de-cas/> Consulté le 10 juillet 2015.

IV.1 Présentation du CLMC.

Le CLMC est un centre autonome et spécialisé de Caritas Liban, une des ONG les plus importantes dans le pays. Fondé en 1994, il vise à répondre aux besoins des travailleurs migrants, des réfugiés, ainsi que des demandeurs d'asile installés au Liban. À travers une assistance juridique et sociale individualisée, il réalise différentes activités en soutien et en faveur des droits humains des migrants, en collaboration avec ses partenaires locaux et internationaux⁶⁷. Il réalise des campagnes de sensibilisation pour une meilleure connaissance, auprès de la société libanaise, des problématiques des migrants et du droit des réfugiés, dans le but de renforcer la cohésion sociale entre ceux derniers et la communauté locale.

Avec un effectif de plus de 220 professionnels, il offre une aide sociale, psychologique, médicale et financière aux nombreux réfugiés palestiniens, irakiens et syriens, ainsi qu'à plus de 6.500 travailleurs migrants enregistrés chaque année dans le pays. Ces services sont offerts dans toutes les régions du pays, à travers un réseau national composé par 11 bureaux de terrain, 5 centres communautaires, 4 maisons d'abri, ainsi qu'une permanence dans le centre de rétention et une maison sûre. À ce propos, le CLMC est la seule organisation locale à avoir accès au centre de rétention, où il gère un cabinet médical et il s'occupe du suivi administratif des documents des migrants maintenus. En outre, il est responsable des deux maisons de refuge pour femmes migrantes et victimes de la traite, à savoir les projets *Laksetha* et *Safe House*, des lieux dans lesquelles elles sont protégées de leurs agresseurs et de leurs anciens employeurs. Un troisième shelter, dénommé *Rayfoun*, est ouvert dans la localité portant le nom et il accueille plusieurs familles irakiennes, ainsi que des mineurs isolés, des femmes veuves et des victimes de violence conjugale. Tous les bénéficiaires reçoivent un hébergement gratuit, des biens alimentaires et non alimentaires, en plus de l'assistance psycho-sociale et juridique. De plus, les enfants ont la possibilité d'être inscrits dans une école officielle ou dans le projet Beth Aleph. L'abri, ouvert 24/7, est destiné à garantir la protection et la sécurité de tous les habitants, jusqu'à ce qu'ils

⁶⁷ Cf. le site internet du CLMC, <http://english.caritasmigrant.org.lb/partners-and-donors/> Consulté le 13 juillet 2015.

trouvent, avec le soutien de l'organisation, une alternative appropriée et durable à leur situation, tels que l'emploi, le logement ou la réinstallation⁶⁸.

En plus, des projets spécifiques concernant les réfugiés irakiens et palestiniens sont financés dans tous le pays. Pour les Palestiniens, le CLMC est présent dans plusieurs camps, dans lesquels il organise des activités particulières pour les enfants et il fournit une assistance directe aux personnes âgées, considérées comme les plus vulnérables à cause de leurs spécifiques besoins d'urgence.

Pour ce qui est de la crise syrienne, le CLMC gère, en collaboration avec les institutions onusiennes, un des plus importants programmes mis en place dans le pays, avec des projets de soutien médical, humanitaire, psychosocial et éducatif.

Actuellement, 278.836 réfugiés syriens (57.412 familles)⁶⁹ ont été enregistrées au centre. Ils s'agit pour la plupart de familles qui ne relèvent pas de critères de secours établis par le HCR : le CLMC, grâce à sa présence sur tout le territoire national, leur fournit donc un accompagnement personnel, ainsi que des kits de biens alimentaires et non alimentaires.

Au même temps, depuis le début de l'année 2015, environ 334 Syriens, de tous les âges, ont été secourus et admis dans les hôpitaux. Une assistance financière et médicale est offerte aux cas les plus urgents, visant à combler ce que le HCR ne couvre pas. En outre, des séances de sensibilisation à la santé et à la protection du corps sont organisées dans les différents centres sociaux et communautaires du pays, avec pour objectif une meilleure connaissance de sujets tels que la contraception, la nutrition infantine, les maladies articulaires, les accidents domestiques et le mariage précoce, à savoir des problèmes très répandus parmi la population syrienne⁷⁰.

En plus, le CLMC offre un service de protection spécifique pour les victimes syriennes de violence sexuelle et de discrimination liées au genre, ouvert 24/7, ainsi qu'un soutien psychosocial. Il s'agit d'ateliers visant à faire adapter les réfugiés syriens dans la société libanaise et leur faire comprendre et accepter leur situation d'exile. La

⁶⁸ Cf. le site internet du CLMC : <http://english.caritasmigrant.org.lb/our-action/projects/shelters/> Consulté le 10 juillet 2015.

⁶⁹ Cf. CLMC, *op. cit.*, p. 1.

⁷⁰ Cf. CLMC, *Emergency Response for the Syrian Crisis 2015 : Situation report - January & February 2015*, p. 5.

majorité des bénéficiaires sont des femmes et des enfants, malgré quand même la présence sporadique de quelques hommes.

Dans les lignes qui suivent, nous allons nous arrêter sur la présentation des activités entreprises par le CLMC dans le domaine de l'éducation.

IV.2 Les projets éducatifs en soutien des enfants syriens.

À partir de l'année scolaire 2012 - 2013, le CLMC, a mis en place des projets de soutien pour les enfants touchés par la crise syrienne au Liban en partenariat avec l'UNICEF, son principal donateur. Des critères des vulnérabilités ont été appliqués dans la sélection des jeunes provenant des familles les plus besogneuses, à savoir : des enfants vivant dans la pauvreté et dans des lieux insalubres, les enfants orphelins de père, les enfants de familles nombreuses ou avec des personnes âgées en charge, les jeunes dont un des parents est incapable de travailler ou de gagner un revenu⁷¹. Selon les dispositions du donateur, le 30% des bénéficiaires doit être composé d'enfants libanais, afin de ne pas soulever de problèmes intercommunautaires.

Pour ce qui est de cette première année, avec l'aide de nombreuses « outreachs »⁷², des bénévoles syriennes installées depuis longtemps dans le pays, l'organisation a pu mener une campagne de sensibilisation à la scolarisation des enfants, qui a conduit à l'inscription d'un total de 22.700 étudiants dans 800 écoles publiques, dont 15.369 ont été directement supportés par le CLMC dans 399 instituts. Le CLMC a aidé les familles pour le paiement des frais d'inscription et leur a offert du matériel scolaire, ainsi que des uniformes et des cartables. Toutefois, durant ce temps, un haut niveau du décrochage scolaire a été détecté et nombreux ont été les étudiants qui ont changé d'école tout au long de l'année académique⁷³.

Ensuite, sur la base des précédents résultats, pendant la période 2013 - 2014, un total de 90.000 enfants syriens ont été enrôlés dans les instituts officiels, comme dans les écoles privées et semi-privées. Sous la supervision d'un coordinateur à l'éducation

⁷¹ CLMC, *Lebanon Education Project Narrative*, Octobre 2013, p. 18.

⁷² Il s'agit de volontaires syriennes qui travaillent dans les différents centres du CLMC, faisant d'intermédiaires entre les travailleurs sociaux et les familles syriennes.

⁷³ *Ibidem* p. 8.

présent dans chaque centre CLMC du pays, des activités d'accompagnement et de contrôle des programmes ont été mises en place.

En plus du support matériel, un soutien psychologique a été fourni aux étudiants, à travers des méthodologies adaptées, dans le but de leur transmettre l'estime et la confiance en soi et améliorer leurs relations sociales. De plus, des visites à domicile des parents ont commencé à être organisées, en coordination avec les travailleurs sociaux, pour effectuer un suivi de l'enfant.

Pour ce qui concerne l'année 2014 - 2015, sur la base des recommandations du MEHE⁷⁴ et en continuité avec la mise en œuvre du programme RACE (Reaching All Children with Education), le CLMC a adopté une approche à deux volets, visant à la scolarisation d'un total de 280.000 enfants syriens en âge scolaire.

Le premier programme a eu pour objectif de fournir un ensemble éducatif complet à 76.000 enfants Libanais, Syriens et d'autres nationalités, inscrits dans le premier shift. Cela comprend l'approvisionnement d'uniformes scolaires pour environ 3.040 enfants vulnérables, des cartables pour tous les élèves et le transport pour 11.600 étudiants. À ce propos, avec la collaboration des directeurs d'écoles, le CLMC recrute des chauffeurs qui s'engagent à aller récupérer tous les jours les étudiants à la maison et de les accompagner à l'école. Des contrats sont ainsi signés entre l'ONG, la famille de l'élève et le conducteur.

Pour ce qui est de la distribution du matériel scolaire, le CLMC le reçoit de l'UNICEF et il le distribue dans les écoles aux parents, qui doivent se présenter munis du numéro d'enregistrement HCR et d'un document d'identité valable. Les travailleurs du CLMC préfèrent se référer directement aux parents pour ne pas créer de rivalités entre les étudiants. La répartition de l'équipement a toujours lieu le matin : il peut arriver que les parents ne puissent pas y participer, pour cette raison la distribution est souvent répliquée.

En plus, une équipe de 20 personnes s'occupent d'une base des données EED (Education in Emergency Department), dans laquelle sont enregistrés tous les étudiants syriens et d'autres nationalités scolarisés dans une école officielle libanaise, au premier et au deuxième shift.

⁷⁴ Cf. ci-dessus, p. 20.

Pour ce qui concerne le deuxième projet, il a mis l'accent sur une éducation de « qualité », ainsi que sur la surveillance et la vérification de celle-ci : l'objectif est celui d'identifier les jeunes syriens qui ne sont pas scolarisés, améliorer les relations entre les parents et les écoles et surveiller tout au long de l'année le développement du projet, afin d'évaluer l'impact de ce dernier et contrôler la fréquentation et le niveau de réussite des étudiants⁷⁵.

En outre, dans le cadre de ce programme, le CLMC mène une enquête et une étude sur les besoins des enfants syriens et des leurs familles, afin de comprendre leurs nécessités et exigences. Pour les familles, ces rencontres leur permettent de découvrir et appréhender le système scolaire libanais et donner à leurs enfants la possibilité d'y être enrôlés. À ce propos, selon les intervenants sociaux du CLMC, beaucoup de familles ne savent pas qu'elles peuvent faire scolariser leurs fils dans un institut libanais et elles préfèrent les garder à la maison⁷⁶.

Durant ces trois années d'activités, les membres du département éducation ont constaté plusieurs cas de discrimination à l'intérieur des écoles avec lesquels ils collaborent. Les enfants syriens sont souvent victimes d'intimidation et d'infériorisation de la part de leurs pairs, ainsi que des enseignants ou des directeurs. Lorsque les travailleurs sociaux viennent à connaissance de ces phénomènes, ils rédigent des rapports pour le Ministère en décrivant la situation et ce qui leur a été rapporté⁷⁷.

Enfin, le CLMC a participé à la coordination du ALP⁷⁸ et fournit le transport, ainsi que le matériel scolaire, aux étudiants inscrits dans ce programme.

⁷⁵ Cf. CLMC, *Proposal for Two Programs on Education and Health Caritas Lebanon Migrant Center*, Octobre 2014.

⁷⁶ Nous nous rapportons à ce qui est ressorti lors de nos échanges avec les travailleuses sociales rencontrées dans les deux centres communautaires.

⁷⁷ Cf. Annexe VI.

⁷⁸ Cf. ci-dessus, p. 20.

CONCLUSION DE LA DEUXIÈME PARTIE

Dans les pages de cette partie, nous avons fourni un panorama général du contexte migratoire syro-libanais, nous nous sommes notamment focalisées sur les caractéristiques de l'actuelle présence syrienne au Liban.

Malgré une histoire commune qui lie les deux pays, la figure du réfugié syrien est perçue dans l'imaginaire local comme un danger, mettant à risque la sûreté nationale. Il s'agit d'un discours ambivalent et équivoque, qui se manifeste de manière paradoxale. La réflexion faite à ce propos par Vincent Geisser est très intéressante : « Si les représentations anxieuses dominent les discours, les comportements et les stratégies des acteurs publics et des institutions (la peur de l'importation du conflit et d'une « syrianisation » des enjeux internes), elles suscitent également de nouveaux espoirs autour de la formulation d'un intérêt national libanais qui emprunte souvent un registre sécuritaire (la protection des frontières à l'égard des menaces extérieures), diplomatique (l'affirmation d'une certaine neutralité dans les institutions internationales) et légitimiste (la défense des grandes institutions de l'État : armée et présidence de la République) »⁷⁹.

Comme nous avons pu comprendre, dans tous les domaines d'activité, ainsi que dans l'accès à l'école ou dans les besoins de première nécessité, le discours officiel qui se propage est donc celui de vouloir privilégier les nationaux, afin de préserver la « libanité » des secteurs.

Toutefois, dans la réponse à la crise syrienne qui depuis 2011 caractérise le pays, des critères de vulnérabilité sont à la base de toute décision étatique en collaboration avec le système humanitaire et caritatif, local et international. Le CLMC collabore à ce propos avec les institutions onusiennes et gère un des principaux dispositifs d'assistance sociale, éducative, psychosociale et médicale au Liban.

Dès l'année scolaire 2012 - 2013, en coordination avec l'UNICEF, le département éducation gère un programme de scolarisation d'un total de 280.000 enfants syriens

⁷⁹ Vincent Geisser, « Le Liban face à la crise syrienne : victime, otage ou acteur ? », extrait de *Pas de printemps pour la Syrie*, 14 octobre 2013, [En ligne] <http://ifpo.hypotheses.org/5340>. Consulté le 20 mai 2015.

inscrits dans les écoles publiques libanaises. Il leur fournit du matériel scolaire, ainsi que du transport, et il vise au contrôle et à la surveillance de la bonne réussite des étudiants. Au même temps, à travers une présence active sur le territoire, il leur propose des activités ludiques et extracurriculaires, dans le but de mieux les insérer à l'intérieur de la communauté locale.

TROISIÈME PARTIE

CHAPITRE V

DES ESPACES DE SOCIALISATION DES ENFANTS SYRIENS : L'ÉCOLE ET LES CENTRES COMMUNAUTAIRES DU CLMC

En nous appuyant sur des études antérieures, dans le premier chapitre nous avons analysé le processus de socialisation à travers lequel l'enfant acquiert des normes et des valeurs propres à sa société d'appartenance. L'enfant construit sa personnalité par l'assimilation et l'incorporation de manières d'agir et de penser déjà instituées, à l'intérieur de groupes et d'institutions qui ont pour objectif leur survie et leur promotion. Jusqu'à nos jours, la famille et l'école ont été considérées comme les agents primaires de la socialisation, des ensembles où les enfants tissent leurs premières relations interpersonnelles qui portent la responsabilité de l'apprentissage et de l'intériorisation des normes sociales fondamentales.

Dans le cadre de notre étude, nous avons décidé de nous focaliser sur l'analyse des relations enfantines, entreprises par les enfants syriens réfugiés au Liban à l'extérieur de l'espace familial, à savoir à l'école et dans les centres communautaires du CLMC, les principaux lieux de socialisation. L'objectif a été donc celui d'étudier comment ces enfants évoluent en migration, à travers l'examen des récits concernant leur vie dans la société libanaise, par les représentations de leur socialisation, ainsi que par leurs émotions et les actions dans lesquelles ils s'engagent. Nous nous référons à ce propos à nos observations de terrain, aux entretiens effectués avec les instituteurs et avec les enfants, ainsi qu'aux réponses données par ces derniers aux questionnaires que nous avons fait passer à l'école Beth Aleph et au centre communautaire de Bourj Hammoud.

V.1 Les relations des enfants syriens à l'école.

L'insertion scolaire des enfants syriens au Liban, comme nous avons eu l'occasion de le voir précédemment⁸⁰, présente plusieurs difficultés et limites. Après quatre ans de conflit syrien, encore aujourd'hui un nombre élevé de jeunes syriens en âge scolaire n'a pas accès au système éducatif libanais. Toutefois, ceux qui sont officiellement inscrits dans une école libanaise parlent librement de leur expérience et de leurs relations avec les enseignants et les camarades, comme de leur rapport aux savoirs dispensés.

Les principales difficultés concernant les contenus transmis sont liées aux différences entre les systèmes scolaires syrien et libanais et, notamment, dans l'apprentissage des matières scientifiques, enseignées en langue étrangère, c'est-à-dire en français ou en anglais, totalement inconnues par la plupart des étudiants rencontrés au centre communautaire de Bourj Hammoud, ainsi que par ceux avec lesquels nous avons travaillé à Dbayeh. D'un côté, il s'agit de 25 enfants de 6 à 10 ans, régulièrement inscrits dans une école officielle, dont seulement 6 n'allaient pas à l'école en Syrie, vu leur âge très jeune avant leur arrivée au Liban : ils ont actuellement entre 6 et 8 ans. De l'autre, nous avons travaillé avec environ 20 enfants, ayant le même âge que leurs pairs du premier groupe, dont seulement 2 garçons vont à l'école⁸¹, ils savent lire et écrire en arabe. Parmi ces enfants, il y a deux filles qui n'ont pas accès à l'éducation formelle dans le pays, mais elles ont étudié en Syrie et, malgré quelques difficultés commencent à s'exprimer aussi en français et en anglais.

Il s'agit d'enfants « autodidactes », ils apprennent des choses en lisant ou feuilletant des livres, pas toujours des manuels scolaires, mais souvent des bandes dessinées ou des contes. Ils observent les autres, les plus âgées, et notamment leurs frères et sœurs, qui représentent des modèles d'éducateur, auxquels ils s'identifient.

Quant aux élèves du projet Beth Aleph, leur scolarisation est effectuée en arabe et en anglais. 11 enfants syriens sont inscrits dans ce projet, dont 6 fréquentaient déjà

⁸⁰ Cf. ci-dessus, p. 37.

⁸¹ Ils sont inscrits dans un institut officiellement reconnu par l'État ; d'autres enfants fréquentent des cours proposés par l'ONG JCC (*Joint Christian Committee for Social Service in Lebanon*), un association implantée depuis les années cinquante sur le territoire libanais et active dans le soutien et l'accompagnement social des réfugiés palestiniens au Liban. Ils s'agit d'un programme éducatif non formel, ayant lieu le matin, durant l'année scolaire, et proposant des enseignements d'arabe, d'anglais et du soutien scolaire.

auparavant un institut scolaire. Par rapport à leurs compatriotes inscrits notamment dans le deuxième shift, ils sont scolarisés avec des étudiants d'autres nationalités et un suivi spécifique leur est offert. À ce propos, une éducatrice de l'école, travaillant aussi en tant qu'enseignante de mathématique dans un institut public de Bourj Hammoud, où le deuxième shift est organisé, affirme que : « *l'école Beth Aleph est la meilleure école pour ce type d'enfants. [...] À l'école Beth Aleph, nous faisons face aux problèmes à travers un plan mise en place avec toute l'équipe. Par contre, à l'école Bourj Hammoud III il y a beaucoup de problèmes, certains enfants ne savent pas comment tenir un crayon dans la main, aucun livre leur est fourni, il y a trop d'élèves dans les classes, ce type d'enfants nécessite plus d'efforts de la part de l'enseignant.e, puisqu'ils n'ont pas l'habitude d'étudier et de rester en silence. Pour leur apprendre la discipline, nous devons faire beaucoup d'efforts* »⁸².

Malgré le fait que l'école Beth Aleph ne soit pas un établissement officiel et reconnu par le MEHE, à travers les propos de cette éducatrice, il est possible de comprendre les limites du système éducatif libanais et les besoins structurels du dispositif des deux shifts. En même temps, son discours déplace la focale d'un problème vécu par les enfants, à un autre de l'ordre plus culturel : elle catégorise les enfants syriens comme un « type » particulier de garçons et de filles, nécessitant un suivi spécifique, en tant que jeunes illettrés et indisciplinés sans tenir compte des probables violences et contraintes dont ils ont été victimes et, pour certains cas, continuent de l'être. En plus, elle met le doigt sur les règles sociales dont ils n'ont pas connaissance, mais que l'école est censée leur apprendre : savoir se comporter et se tenir, ne pas parler avant les autres, savoir être poli et discipliné, etc. Elle semble percevoir son travail sur le mode de la dégradation : « *ce type d'enfants nécessite plus d'efforts de la part de l'enseignant.e. [...] Nous devons faire beaucoup d'efforts* ». Par contre, comme souligné par Ana Vasquez-Bronfman et Isabel Martinez, « l'école n'est pas seulement un lieu d'apprentissage de connaissances et de techniques qu'il faut emmagasiner "pour plus tard", mais chaque enfant y est en train de découvrir ce à quoi les adultes (les enseignants) donnent de l'importance, il essaie des stratégies pour comprendre ce que ces adultes-là, dotés d'autorité, lui expliquent et il essaie d'y attribuer un sens »⁸³. Or, une meilleure réflexion sur les besoins de ces enfants serait à notre avis nécessaire, étant

⁸² Cf. Annexe IV.

⁸³ Vasquez-Bronfman Ana, Martinez Isabel, *op. cit.*, Paris, Presses Universitaires de France, 1996, p. 204.

donné qu'il s'agit d'enfants migrants, plus vulnérables face à l'autorité, représentée ici par les enseignants et les directeurs d'école.

Pour ce qui concerne les limites du système du double shift⁸⁴ et, en particulier, l'insuffisance du matériel scolaire offert aux enfants, ce sont des problématiques ressorties, en outre, lors d'un des deux focus groups organisés dans le centre communautaire de Bourj Hammoud. À ce sujet, plusieurs jeunes filles se sont plaintes du manque de livres et de photocopies dans leurs instituts et de la nécessité d'avoir un équipement meilleur, dans le but d'une meilleure réussite scolaire.

Cependant, tous les enfants interviewés nous ont déclaré aimer l'école, même ceux qui ne sont pas scolarisés. L'école procure des émotions positives pour le fait de l'apprentissage et de la découverte de nouvelles choses : si les élèves arrivent à maîtriser des connaissances, c'est parce qu'ils sont stimulés à acquérir ces savoirs-là. En plus, l'institution scolaire représente surtout un espace de rencontre et de partage avec les pairs, dans lequel ils engagent des interactions avec d'autres enfants. Le climat scolaire et les apprentissages des élèves ont donc un effet important sur leur bien-être.

La plupart des jeunes rencontrés ont affirmé ne pas avoir d'amis libanais ou d'autres nationalités autant à l'école qu'à son extérieur, étant donné le fait qu'un grand nombre d'entre eux est inscrit au deuxième shift et, par conséquent, il n'est scolarisé qu'avec ses compatriotes. Un cas distinct est représenté par l'école Beth Aleph, où les élèves syriens sont mélangés avec des enfants de migrants de différentes nationalités.

Toutefois, entre copains, de toute origine sociale et nationale confondue, ils apprennent à interagir avec autrui, à mieux connaître l'autre, ainsi qu'à connaître soi-même et à surmonter leurs craintes.

La solidarité est très forte et développée parmi les petits du projet Beth Aleph. Durant nos observations, nous avons constaté que plusieurs enfants étaient capables de s'entraider et ils aimaient s'encourager l'un et l'autre. Nous rapportons ci-de suite des notes de notre cahier de terrain :

⁸⁴ Cf. ci-dessus, pp. 19-45-46.

Mardi 21 Avril 2015 - KG1 A : Classe d'arabe - les étudiants doivent écrire les chiffres 2 et 6 avec de la pâte à modeler de plusieurs couleurs. A. et B., deux garçons syriens de respectivement 4 et 6 ans, ont des difficultés et n'arrivent pas à effectuer correctement l'exercice. N. et R., une fille et un autre garçon de 5 ans, interviennent alors pour les aider et ils arrivent à terminer ensemble le devoir.

KG1 B : Classe d'anglais - l'enseignante donne à colorier aux enfants deux fiches représentant un garçon et une fille. D., une petite fille sri-lankaise de 6 ans, est blessée au bras et elle n'arrive pas à effectuer l'exercice toute seule. Sa camarade de banc, R., 5 ans, syrienne, décide de l'aider, sans l'intervention de son institutrice. Elle la conseille et lui explique comment elle pourrait faire. Après avoir colorié son dessin, elle l'assiste et, ensemble, elles terminent l'activité.

Dans ce court extrait, nous pouvons donc comprendre que, malgré leur jeune âge, les enfants savent faire preuve de solidarité et disponibilité à l'égard de leurs camarades, à travers une dynamique qui installe chez certains d'entre eux une forme de sécurité, d'aide, de motivation et de réflexion.

Selon les résultats des questionnaires passés au centre de Bourj Hammoud, seulement deux enfants, allant à l'école le matin, ont témoigné avoir des amis libanais qu'ils fréquentent uniquement pendant l'horaire scolaire. En plus, lors d'un échange avec un de ces deux enfants, de religion chrétienne et inscrit dans une école à Achrafieh, il nous a relaté que souvent ses camarades de classe pensent qu'étant Syrien, il est musulman. Cela représente pour lui une difficulté en plus à surmonter pour pouvoir s'insérer et être accepté par ses compagnons, dont la plupart habitent dans cette zone de la ville à majorité chrétienne.

Cette volonté de vouloir se référer et s'identifier à sa confession religieuse évoque ce que Rogers Brubaker explique dans son article *Au delà de l'« identité »*⁸⁵, où il analyse le sens du terme « identité » et de ses équivalences dans les sciences sociales. Il affirme à ce sujet que : « la manière dont une personne s'identifie – et dont elle est identifiée par d'autres – est sujette à de nombreuses variations en fonction du contexte.

⁸⁵ Brubaker Rogers, « Au-delà de l'"identité" », in *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2001/3, 139, pp. 66-85.

[...] On peut s'identifier (ou identifier une autre personne) en fonction de sa position dans un réseau relationnel (un réseau de parenté, par exemple, ou un réseau d'amitiés, des liens patron-client ou des relations professeur-élève). D'un autre côté, on peut s'identifier (ou identifier une autre personne) en fonction de son appartenance à une classe de personnes partageant un attribut catégoriel (comme la race, l'appartenance ethnique, la langue, la nationalité, la citoyenneté, le sexe, l'orientation sexuelle, etc.) »⁸⁶. Dans la vie sociale, les gens s'identifient et se catégorisent, de la même manière qu'ils identifient et catégorisent d'autres personnes. Ainsi, dans l'exemple proposé, le statut ethnique des individus affecte la façon dont ils sont traités, ainsi que leur façon d'interagir, à l'intérieur de l'espace scolaire comme dans tout espace social. Le jeune enfant met donc en avant ce que l'auteur définit comme « groupalité »⁸⁷, à savoir le sentiment d'appartenir à un groupe particulier, limité et solidaire, et de s'y identifier, dans un contexte comme celui libanais, caractérisé par un fort communautarisme confessionnel qui structure les relations sociales.

Lors d'un entretien avec la directrice d'une école primaire catholique située à Qartaba, un village dans la montagne à nord de Beyrouth, dans le district de Jbeil, région à confession religieuse mixte, notre interviewée a souligné le fait que « *les gens ne font pas de distinction entre le régime et le peuple syrien* », en soulignant que quand les Syriens sont arrivés dans le village, « *une forte suspicion régnait auprès de la communauté libanaise, qui les considéraient comme des terroristes* ». Cette hostilité se reproduit alors sous forme de différence d'ordre culturel et religieux : dans cette région peuplée notamment par des Libanais chrétiens et des musulmans chiites, la présence de nombreux Syriens musulmans sunnites est vue comme menaçant la stabilité et l'équilibre communautaire, capacité particulière d'activer les sentiments ethniques ou les désamorcer, afin que les gens se définissent et définissent les autres⁸⁸. Comme nous avons déjà eu l'occasion d'en parler plus haut⁸⁹, un sentiment de méfiance à l'égard des réfugiés syriens est encore très présent au Liban, suite à une occupation militaire qui a duré jusqu'en 2005, pour peur de l'importation de l'actuel conflit sur le territoire national et, enfin, par le précédent palestinien qui crée une hantise de l'installation durable des réfugiés et compromettrait la stabilité et l'équilibre communautaire.

⁸⁶ *Ibidem*, p. 75.

⁸⁷ *Ibidem*, p. 79.

⁸⁸ Cf. Lorcerie Françoise, *L'école et le défi ethnique*, ESF et Institut national de la recherche pédagogique, 2003, p. 9.

⁸⁹ Cf. ci-dessus, p. 39.

Les assignations identitaires et les préjugés qui enveloppent la figure du réfugié syrien déteignent sur les comportements des enfants et sur leurs relations sociales. Nombreuses jeunes filles syriennes qui habitent dans la région de Bourj Hammoud et de Nabaa nous ont déclaré n'avoir aucun rapport avec leurs pairs libanais, mais, lorsqu'elles sont en groupe dans la rue ou dans les bus, elles se sentent jugées et stigmatisées à cause de leur accent, différent du libanais, et de leur manière de s'habiller. Nous rapportons leurs déclarations à ce sujet : « *quand nous prenons le bus, les gens nous regardent et ils disent shūf as-Sūriyyin, shūf as-Sūriyyin (regarde les Syriens, regarde les Syriens) !* ».

Pour ce qui est des jeunes syriens du camp de Dbayeh, leurs contacts avec la communauté locale se limitent au centre de Caritas, mais il n'est pas possible de définir leurs relations comme amicales, à cause de nombreux discours stéréotypés et des propos d'infériorisation de la part de leurs pairs palestiniens et libanais. Il ne s'agit pas d'actes racistes violents, mais de petites phrases et de remarques répétées jours après jours, du fait de leur confession musulmane, ainsi que de leur difficulté d'apprentissage et de ne savoir pas parler les langues étrangères, dont notamment le français. Nous pensons, à ce sujet, à certains épisodes qui ont vu comme protagonistes des jeunes filles palestiniennes, n'ayant pas voulu s'asseoir à côté de leurs pairs syriens, ainsi qu'aux fois durant lesquelles elles se sont moquées de l'accent de ces derniers. À plusieurs reprises nous avons demandé aux étudiants syriens « *Est-ce que vous avez des amis libanais ?* », mais nos interlocuteurs nous ont toujours répondu « *Non !* », sans jamais nous donner des explications précises.

Les enfants semblent donc reproduire les hiérarchies sociales en vigueur au Liban, dans un contexte social structuré sur la base du confessionnalisme religieux, où il est possible de constater un différentiel de traitement et de reproduction sociale. À ce propos, les Palestiniens eux-mêmes font l'objet de fortes discriminations de la part de la communauté locale, n'ayant pas accès à certains secteurs d'activité comme aux services publics de santé.

Toutefois, ces inégalités de position, dues aux appartenances nationales et confessionnelles, ne jouent pas en permanence et varient selon les âges des enfants. En fait, nous avons pu constater que les petits, ayant entre 4 et 6 ans, ne hiérarchisent pas encore et installent des relations amicales avec leurs pairs, tandis qu'à partir de 7 ans,

des formes de méfiances et de distance peuvent s'installer, influencés surtout par le contexte extérieur dans lequel ils grandissent. Cependant, tous les enfants qui ont participé à notre enquête ont affirmé avoir des amis à l'école, syriens ou d'autres nationalités. En migration, face à l'autorité de l'institution et de ses membres, cela est très important pour leur développement et leur insertion dans le système scolaire. Le processus de socialisation à l'école donne aux enfants issus de diverses minorités la possibilité de se construire des identités sociales leur permettant de s'intégrer socialement à la communauté hôte.

V.2 Les relations des enfants syriens dans les centres communautaires du CLMC.

Les centres communautaires du CLMC représentent des lieux de partage et de rencontre pour une partie de la population syrienne réfugiée au Liban. Comme nous avons souligné dans le chapitre méthodologique⁹⁰, les centres de Bourj Hammoud et de Dbayeh organisent des activités ludiques et du soutien scolaire pour les enfants syriens installés dans la région du Mont Liban.

Le centre de Bourj Hammoud représente un lieu d'agrégation pour la jeunesse syrienne habitant dans la banlieue est de Beyrouth. À l'exception de l'école, il constitue le seul endroit où ils peuvent se retrouver et passer quelques heures à l'extérieur de la maison, apprendre la langue anglaise et, surtout, jouer avec leurs pairs. En fait, la plupart des enfants qui participent aux « kids club » ne sont pas tous inscrits dans la même école, ils fréquentent Caritas afin de rencontrer leurs amis et s'amuser avec eux. Ils sont tous de nationalité syrienne, mais ils proviennent de différentes villes du pays.

De la même façon que l'institution scolaire, dans les centres du CLMC, les enfants tissent des relations et se lient en amitié. Il s'agit d'espaces particuliers d'éducation et de socialisation, un espace-temps où l'enfant apprend des choses et il construit sa personnalité⁹¹.

Dans ces lieux, ils rencontrent leurs copines et leurs copains pour jouer ensemble. Plusieurs activités sont organisées comme l'écoute musicale ou télévisuelle, des ateliers expressifs et artistiques durant lesquels les enfants peuvent peindre ou dessiner.

⁹⁰ Cf. ci-dessous, pp. 24-25.

⁹¹ Cf. Montadon Cléopâtre, Osiek Françoise, *op. cit.*, p.160.

Toutefois, un grand nombre des enfants interviewés dit vouloir profiter de ce temps pour se détendre et jouer. Nous rapportons à ce propos d'autres notes du cahier de terrain :

Lundi 11 Mai 2015 - CLMC BH⁹² « Kids club » du matin : 11 enfants participent à l'activité. M., l'animatrice sociale, explique qu'aujourd'hui ils vont étudier l'histoire du « Petit Chaperon Rouge ». Les enfants n'ont pas l'air content, ils disent qu'ils veulent jouer. Néanmoins, ils s'assoient autour de la table et ils l'écoutent attentivement. Ils connaissent déjà le récit, ils interrompent plusieurs fois l'éducatrice en disant qu'ils préfèrent jouer. Une fois l'histoire terminée, je propose de les diviser en petits groupes et d'interpréter le conte. Les enfants ne semblent pas très convaincus, mais après avoir vu qu'une fille est d'accord, tout le monde change d'avis et dit vouloir y participer. [...] Ils représentent ensemble la fable, mais juste après 10 minutes tout le monde a l'air ennuyé. Pour cette raison, M. décide enfin d'organiser des jeux. Les enfants commencent alors à courir autour de la salle : la course devient pour eux une activité de défoulement, de libération du stress qu'ils vivent à la maison ou à l'école. Ils ne s'arrêtent jamais, ils courent d'une côté à l'autre de la salle.

À travers cet extrait, nous pouvons comprendre que les enfants ne sont pas très intéressés par des apprentissages spécifiques et des exercices intellectuelles lors des activités de loisirs. Ils préfèrent utiliser le temps libre, pour pratiquer du sport et des activités qui les aident à se décontracter. Pour les pédagogues, le jeu se définit comme « une activité qui s'exerce pour elle-même d'autant plus librement qu'elle est moins étroitement intégrée à des fonctions ou à des fins qui la dépassent »⁹³. Chez l'enfant, le jeu a une fonction développementale, une valeur de socialisateur, d'acquisition de savoirs et de savoir-faire dans différents domaines. Le jeu, comme l'activité sportive, se fonde sur une double motivation : une motivation d'accomplissement, avec la recherche d'efficacité dans l'interaction, comme une motivation de récompense qui pousse les enfants à y participer et à donner de leur mieux.

⁹² Bourj Hammoud

⁹³ Cf. Cartron Annick, Winnykamen Fayda, *Les relations sociales chez l'enfant. Genèse, développement, fonctions*, Paris, Armand Colin, 1999, p. 89.

Il comporte des règles, qui introduisent sa dimension sociale et l'accès à des opérations concrètes. Nous pensons à certains jeux tels que « le téléphone cassé », « le jeu des chaises » ou des jeux de ballon, proposés plusieurs fois aux enfants lors de notre présence au centre.

Pourtant, lors de nos observations, nous avons constaté que beaucoup d'enfants n'étaient pas capables de respecter les règles des jeux proposés et, souvent, ils étaient très violents à l'égard de leurs amis. Ce comportement a été justifié par les intervenants sociaux comme une forme « culturelle », une manière de s'exprimer, de se libérer et de se sentir plus fort, une forme relevant du paradigme de l'ethnicité. En reprenant les mots de Françoise Lorcerie, « les acteurs se servent souvent de l'idée et du mot de "culture" pour justifier l'altérité d'autrui ("*c'est - ou ce n'est pas - dans leur culture...*"), pour attester leur propre identité singulière ("*c'est - ou ce n'est pas - ma culture...*"), ou encore pour évoquer une unité substantielle plus ou moins "épaisse" de la société (on parle alors de "*la culture commune*"), que l'on voit comme menacée par les "différences" ou en recomposition, et sur la composition idéale de laquelle il est possible de spéculer »⁹⁴.

Le point de vue des éducateurs généralise le comportement des enfants en le rapportant à leur origine nationale, sans interroger le quotidien de ces enfants qui peuvent connaître des violences physiques et psychologiques à la maison ou à l'école. Au domicile, ils sont aussi témoins d'actes d'agressivité répétés par les membres du foyer et notamment par les hommes envers les femmes, comme expliqué par plusieurs travailleuses sociales. Lors de nos échanges avec l'animatrice sociale du centre nous avons pu comprendre que certaines familles préfèrent garder les enfants à la maison pour peur que quelque chose de mal puisse arriver.

Cette attitude se reflète aussi sur les dessins et les travaux artistiques que les petits de 6 à 10 ans effectuent durant les activités organisées au centre de Dbayeh. Une fois par semaine, un atelier artistique est ouvert à tous les enfants du camp. Des devoirs spécifiques, ainsi que des dessins sont proposés aux enfants, qui ont la possibilité de s'exprimer librement. Nous nous référons, en outre, aux dessins faits par les enfants de

⁹⁴ Lorcerie Françoise, *op. cit.*, p. 9.

l'école Basma wa Zaytouna⁹⁵ que nous avons pu voir et photographier lors de nos visites dans les locaux de l'association à Chatila.

L'art est supposé détenir une vertu libératrice, il permet à l'enfant de mettre à distance son vécu et de le communiquer à autrui. Dans le dessin, l'enfant choisit un matériel issu de son quotidien, de son environnement immédiat, ou des objets qu'il aime et sait dessiner. Nous nous arrêtons ci dessous sur l'analyse de quelques travaux que nous avons pu photographier lors de nos observations.

Le premier dessin est l'œuvre de S., une petite fille de 6 ans.



De droite à gauche, nous pouvons voir l'esquisse d'un adulte, représentant probablement la mère, et tenant dans la main une grande théière. Quatre petits enfants sont reproduits en bas, en dessous desquels, nous trouvons quatre tasses de thé. Les formes, arrondies, ne sont pas régulières ni très ordonnées : il s'agit d'un dessin pas

⁹⁵ Cf. ci-dessous, p. 23.

structuré, les images, de formats différents pourraient dénoter un manque de confiance et une insécurité. Quoiqu'il en soit, en interrogeant la fillette à propos de son dessin, elle explique que cela illustre son désir d'une tasse de thé, la boisson traditionnelle, faisant partie de l'alimentation de base. Elle dit ne pouvoir plus boire du thé, à cause des problèmes économiques et de la précarité dans laquelle sa famille se trouve. Néanmoins, nous pouvons penser qu'à travers ce dessin, elle veut évoquer un rituel domestique disparu à cause de la migration.

Les couleurs utilisées sont le noir et le rouge, sur le fond blanc de la feuille : il s'agit des tonalités représentant le désespoir, la souffrance et la peur, ainsi que le feu et le sang, entourées du blanc, associé à l'absence, au manque. Elles nous permettent de saisir la tonalité émotionnelle du dessin.

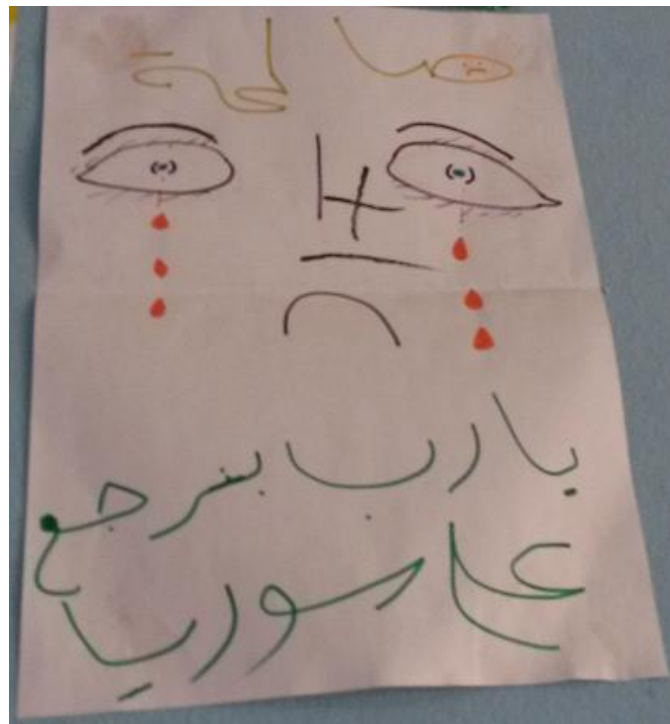
Le deuxième dessin représente une maison décorée avec des grains de riz et des haricots et elle a été dessinée par A. un garçon de 9 ans, provenant de la province d'Alep.



La maison est entourée de deux arbres, le soleil et les nuages remplissent le ciel, dans lequel trois oiseaux s'envolent. En bas de la feuille, A. a voulu reproduire le

drapeau de la Syrie et, quand nous lui avons demandé s'il s'agissait de son habitation, il nous a répondu positivement, en ajoutant, ému : « *Alep était très belle !* ». L'illustration est bien structurée, le geste est régulier et le dessin témoigne du désir de retrouver sa maison syrienne.

Dans une troisième illustration, S., une jeune fille a laissé libre court à son sentiment: elle pleure et invoque Dieu dans l'espoir de retourner en Syrie. Une phrase en arabe en témoigne « *Ya Rab, binarġ'a 'ala Sūriya (Oh Dieu, qu'on retourne en Syrie)* ». Elle est triste, ses larmes sont rouges et expriment sa souffrance et celle de sa famille.



Comme le jeu, le dessin permet à l'enfant d'exprimer ce qui se passe en lui, étant donné la difficulté des plus jeunes à s'exprimer oralement et à s'ouvrir aux autres. Ce que les enfants dessinent dépend de leur niveau de développement et de leur environnement socioculturel et c'est à travers leur description qu'il est possible de comprendre et analyser ce qui est figuré et les possibles symptômes qu'ils vivent.

Dans le questionnaire et à travers nos échanges avec les jeunes, nous les avons interrogé sur le Liban et nous leur avons demandé s'ils aiment leur nouvelle vie. Les réponses sont partagées : certains affirment aimer le Liban, puisqu'ici ils ont la possibilité d'aller à l'école, de jouer avec d'autres enfants. Leur vie est belle dans le pays. Par contre, certains d'autres voudraient rentrer le plus tôt possible en Syrie. H., une fille syrienne de 8 ans, nous dit : « *j'aime le Liban, il y a beaucoup de choses à faire ici. En Syrie il n'y a rien, il y a la guerre !* », tandis que son amie M., deux ans plus âgées qu'elle, souligne le contraire : « *je voudrais retourner en Syrie, là-bas il y a toute ma famille, mes amis, ici les gens ne sont pas gentils* ».

Afin de mieux expliquer ces propos, nous avons proposé aux enfants de nous indiquer la couleur la mieux adaptée pour chaque pays : Syrie, Liban et Irak. Pour ce qui concerne l'Irak, seul un enfant a répondu, tous les autres ne se sont pas exprimés, ne connaissant pas ce pays. En revanche, pour ce qui est de la Syrie et du Liban, les couleurs les plus désignées ont été le noir pour le premier et le blanc pour le deuxième, tandis que le rouge a été attribué aux deux pays.

Abdelwahab Bouhdiba propose un symbolisme culturel des couleurs : « à chaque culture sa propre appréhension des couleurs ; et s'il y a convergence entre certaines sociétés qui perçoivent les couleurs de façons similaires, elle ne saurait être que fortuite et on ne saurait parler ni d'identité ni de système global »⁹⁶. Dans la tradition arabomusulmane, pour l'auteur, le noir et le blanc ne sont jamais pensés que par association contrastée. Il affirme que le noir n'est pas forcément associé à la souffrance ou au mal, comme dans la culture chrétienne, il est par contre très apprécié, tandis que le blanc, de son côté, n'est pas une couleur à proprement parler, mais elle représente la synthèse de toutes les autres. « Il est donc d'emblée richesse et positivité. Ne fût-ce que pour cela, le symbolisme arabe du blanc rejoint dès lors largement celui des cultures occidentales »⁹⁷.

Toutefois nous ne nous inscrivons pas dans ce symbolisme culturel et nous croyons important d'expliquer de façon pragmatique le choix des enfants de la façon suivante : le noir est attribué à la Syrie comme couleur de la mort et de la douleur. La guerre et la migration ne peuvent qu'être symbolisées en noir. En outre, la noirceur représente la méchanceté et la cruauté dont l'humanité en est capable. Le blanc, qui à

⁹⁶ Bouhdiba Abdelwahab, « Les Arabes et la couleur », in *Cahiers de la Méditerranée*, N°20-21, 1980, Recherches d'ethnosociologie maghrébine, p. 63.

⁹⁷ Cf. Bouhdiba Abdelwahab, *op. cit.*, p. 74.

notre avis s'oppose au noir, en tant que tonalité neutre et accueillant toutes les autres, est accordé au Liban, un espace de neutralité politique dans une période de guerre et associé au vide, à l'absence, ainsi qu'à la sérénité que dans les pays ils ont pu trouver.

Toutefois, le rouge lie les deux pays, une couleur agissante, affectée à la force, ainsi qu'à la vie et à la vigueur du sang. Elle est considérée par les enfants comme une teinte brutale, représentant le sang et l'action, de la même façon que la vie et la vitalité.

CHAPITRE VI

LA CONSTRUCTION D'UN « ÂGE » ET D'UN « RÔLE » EN MIGRATION

Dans les pages de notre recherche, nous avons affirmé, à plusieurs reprises, que l'enfant est un sujet actif et agent de sa propre socialisation. Il est actif dans la construction des liens, positifs ou négatifs, qu'il instaure avec les personnes proches ou lointaines, dans l'élaboration de représentations, ainsi que dans l'avènement et la résolution des conflits où il se place au cours des relations sociales, du fait des décalages qui existent entre elles. Il s'inscrit dans des institutions selon ses intermédiaires, ses éducateurs et interlocuteurs.

En migration, le processus de socialisation peut varier et devenir plus compliqué. Dans de nombreux cas, la migration implique une métamorphose familiale, d'un côté elle peut constituer une étape dans le développement du groupe, de l'autre, elle représente une phase de régression, dans laquelle le noyau intime devient une forme de recours défensif, une sorte de refuge. Or, « si la migration est un processus progressif, elle sera un pas en avant dans la maturation des enfants et un détonateur de changements dans toute la structure familiale. Si, par contre, elle est un recours défensif, l'éloignement de l'un de ses membres non seulement n'apportera pas de changements positifs, mais encore il aura tendance à répéter le même mouvement d'expulsion, dans une sorte de compulsion à la répétition »⁹⁸.

Pour les enfants, le déplacement influence alors leurs relations et leurs attentes. Il influence leur identité, se constituant en grande partie à travers l'interprétation de l'image que leurs amis et camarades ont d'eux. Donc, les discussions et les actions que les enfants ont ne sont pas nécessairement « enfantines », mais elles peuvent varier selon les interactions que les jeunes entretiennent. Pour ce qui concerne le cas spécifique des jeunes syriens avec lesquels nous avons travaillé, lors de nos échanges, ils ont plusieurs fois parlé de la vie et de la mort, de la souffrance et du bonheur qu'ils vivent ou ont vécu dans leur pays, du courage, de la peur et de l'espoir. Ces changements modifient leur statut d'« enfant », à savoir leur rôle social, définissable

⁹⁸ Cf. Losso Roberto et alii, *op. cit.*, p. 215.

comme une actualisation de certains droits et devoirs⁹⁹, en lien avec leurs espaces relationnels.

Dans chaque société, chaque groupe humain, les individus occupent des rôles sociaux, par lesquels ils organisent leur existence et leurs activités. L'évolution des rôles est liée aux changements sociaux que les individus et, notamment les enfants, rencontrent, pour lesquelles ils doivent surmonter des situations et des besoins nouveaux. Les plus jeunes se trouvent alors à assumer des rôles qui diffèrent de leur âge biologique, selon les nécessités imposées dans la vie quotidienne et familiale et, par conséquent, « ils évoluent conformément au déroulement de l'interaction et des relations affectives d'affinité ou d'hostilité entre les membres »¹⁰⁰ de leur communauté. Ainsi, en migration, ils doivent partager des occupations nouvelles, différentes de celles de leurs pairs ; ce nouveau rôle participe au développement de leur personnalité. Ce changement de préoccupation qui survient à chaque nouvelle étape est partagé par les individus situés au même moment de ce cycle, quand bien même leur âge biologique différerait-il, comme si un rite de passage accompagnait le détachement du groupe précédant et l'agrégation au nouveau¹⁰¹.

Or, les rôles sont « des engagements situationnels finalisés comportant une dimension consciente et une dimension de maîtrise de ressources »¹⁰². En reprenant les mots de Robert Merton, « chaque individu se caractérise par une pluralité de statuts – le *status-set* – mais également qu'à chacun de ces statuts est associée une série de rôles – le *rôle-set* – à mettre en correspondance avec les diverses attentes de rôle des personnes concernées »¹⁰³. Cela signifie que, dans le déplacement, l'enfant migrant sera amené à occuper des rôles sociaux et des statuts différents, comme il pourra se trouver confronté à des attentes de rôles ou de normes diverses, qui peuvent entrer en contradiction. D'un côté, l'enfant peut être considéré plus mature dans le cadre familial, pour le fait qu'il aide ses parents à la maison ou il travaille avec eux, tandis qu'à l'école

⁹⁹ Cf. Rocheblave-Spenlé, *La notion de rôle en psychologie sociale. Étude historico-critique*, Paris, Presses Universitaires de France, 1969, p. 175. L'auteur se réfère à ce propos à la théorie proposée par Ralph Linton, selon lequel, à chaque statut correspond un rôle. Toutefois, plusieurs théories différentes s'opposent à cette idée, en se plaçant à un point de vue relationnel.

¹⁰⁰ Cf., *op. cit.*, p. 229.

¹⁰¹ Cf. Fournier Pierre, Âge, in Paugam Serge (dir.), *Les 100 mots de la sociologie*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Que Sais-Je ? », pp. 103-104.

¹⁰² Hannerz Ulf, *Explorer la ville. Éléments d'anthropologie urbaine*, Paris, Minuit, 1983, p. 305. Traduit et présenté par Isaac Joseph.

¹⁰³ Merton, Robert K., « The Role-Set: Problems in Sociological Theory », *The British Journal of Sociology*, vol. 8, June 1957, pp. 110-111.

ou dans les centres de Caritas, il vit sa vie d'enfant et il doit apprendre à jouer et à s'amuser.

L'objectif de ce chapitre est donc celui d'analyser ce processus, en nous référant au cas spécifique des enfants syriens, aux rôles sociaux qui les forment et les lient aux autres membres de la société dans laquelle ils se trouvent. Nous essayerons de comprendre si la migration, en créant une dissociation des rôles sociaux endossés par les enfants, crée chez eux une forme d'instabilité ou de précarité psychologique.

Malgré le fait que notre recherche se base sur les interactions dans l'espace publique, nous ne pouvons que partir de la famille et des rôles que celle-ci structure à son intérieur. À ce sujet, « les rôles familiaux peuvent être envisagés sous plusieurs aspects : comme conduite idéale, définie par la "société" et jugée désirable par les individus, et comme conduite réelle des individus placés dans une situation et un milieu particuliers. [...] D'autre part, les rôles appris dans la famille déterminent les rôles attendus et les rôles désirés à l'âge adulte. C'est pourquoi l'individu sera conduit à rechercher des groupes dans lesquels il peut continuer à jouer des rôles appris dans la famille »¹⁰⁴.

VI. 1 Construction de l'âge social en migration.

Les enfants avec lesquels nous avons travaillé proviennent tous de familles économiquement modestes. Selon les réponses données par les enfants aux questionnaires, nous pouvons affirmer que la plupart des parents travaillent au Liban, néanmoins seuls les pères sont actifs. Les professions les plus pratiquées sont les suivantes : ouvriers, charpentiers, garagistes, certains travaillent dans des compagnies de nettoyage, tandis que d'autres sont boulangers ou bouchers. La majorité d'entre eux pratiquaient le même métier en Syrie, alors que d'autres ont dû s'adapter au système du travail local. Les mères sont femmes au foyer, même si auparavant certaines exerçaient une activité professionnelle, comme couturière ou femme de ménage.

Parmi les enfants qui ont participé à notre recherche, 5 d'entre eux aident leurs pères pour subvenir aux besoins de la famille. Il s'agit de garçons de 10 ans, habitant dans le camp de Dbayeh. Deux proviennent de la même famille : ils sont cousins, ils

¹⁰⁴ Cf. Rocheblave-Spenlé Anne-Marie, *op. cit.*, pp. 227-228.

travaillent entre 4 et 8 heures par jour dans une boulangerie de la ville. Ils vendent les produits dans la rue et ils font des livraisons à domicile. Les autres enfants entraînent les parents dans des magasins d'alimentation, tandis que les filles s'occupent de leurs frères et sœurs, plus petits, à la maison et dans les tâches ménagères.

Ces activités les mènent à grandir plus vite, à devenir des adultes précocement et les limitent dans la possibilité de pratiquer des activités ludiques, comme dans leurs études. À ce sujet, il est question de jeunes qui étaient scolarisés en Syrie, dont certains ne le sont plus et, faisant partie de 2,7 millions d'enfants syriens exploités comme main-d'œuvre dans la région, au Liban et en Jordanie, conformément aux chiffres du dernier rapport publié par *Save the Children* et *UNICEF*, au début du mois de juillet 2015¹⁰⁵. Dès nos jours, ils sont devenus les principaux acteurs économiques pour leur propre survie et le maintien de leurs noyaux familiaux. Le travail est une des raisons du fort décrochage scolaire caractérisant la population enfantine syrienne, qui, de cette manière, sera de plus en plus désavantagée dans le futur.

Selon le rapport, le travail infantin est très répandu parmi la population syrienne, presque les 3/4 des enfants travaillant dans la rue au Liban sont de nationalité syrienne et le tiers est composé de jeunes filles : ils sont des vendeurs ambulants qui tournent dans les principales rues de Beyrouth, ils travaillent dans les champs de la Vallée de la Bekaa pour la récolte de légumes, tandis que, certains d'entre eux sont aussi exploités sexuellement. Un article du *Guardian*¹⁰⁶ du mois de juillet dernier les définit à ce propos comme « des adultes avant le temps », travaillant de manière épuisante et mettant à dure épreuve leur avenir et leur vie de jeunes individus. Comme déclaré par Anthony MacDonald, chef du département de protection de l'enfance à l'UNICEF, « lorsque vous parlez d'un enfant qui est exploité comme main d'œuvre, le plus souvent le travail infantin n'est pas le seul problème auquel il est confronté... Derrière l'étiquette du travail des enfants, ceux derniers sont confrontés à multiples problèmes de protection. Il pourrait s'agir d'une fille impliquée dans le mariage précoce, dans l'exploitation sexuelle, très souvent, les gens que vous voyez dans la rue font partie d'un réseau de trafic. Il est habituellement un symptôme, un indicateur. Nous ne pouvons pas

¹⁰⁵ Cf. Save the Children, UNICEF, *Small hands, heavy burden. How the Syria conflict is driving more children into the workforce*, 2 July 2015.

¹⁰⁶ Shaheen Kareem, « Adults before their time, Syria's refugee children toil in the fields of Lebanon », in *The Guardian*, 26 July 2015. [En ligne] <http://www.theguardian.com/world/2015/jul/26/children-syria-bekaa-isis>. Consulté le 13 Août 2015.

fournir de solutions rapides pour un traumatisme à long terme. Vous devez soutenir ces enfants. Si cela ne se produit pas, nous perdrons une génération d'hommes et de garçons »¹⁰⁷.

Il s'agit d'un champ de recherche pas encore très développé et pour lequel une plus grande attention est nécessaire. Toutefois, pour ce qui concerne les enfants que nous avons rencontré durant notre expérience au Liban, malgré les nombreuses difficultés économiques de leurs familles, aucun cas d'abus et de violence a été constaté et, comme nous avons indiqué précédemment¹⁰⁸, ils ne sont pas de mendiants dans la rue. Pourtant, ils restent des jeunes qui doivent faire face à certaines épreuves, les privant de leur âge juvénile. Ainsi, ils grandissent plus vite, ils deviennent plus responsables et ils acquièrent un statut dans le groupe familial.

Le fait de travailler comporte certaines tâches ou conduites qui les mènent à obtenir une autorité sur les autres membres de la famille et notamment sur les sœurs. Plusieurs fois, durant notre présence au centre de Dbayeh, nous avons constaté des formes de force et de suprématie de la part des jeunes garçons envers les plus petits et, en particulier, envers les filles. Les relations entre frères et sœurs se réfèrent à la structure interne de la famille, basée sur des rapports de domination homme-femme, où le premier domine la seconde, ce qui renvoie à une construction sociale qui hiérarchise hommes et femmes. Il s'agit de valeurs intergénérationnelles, transmises par les parents, au cœur de la reproduction des rapports sociaux de sexe. Plusieurs chercheurs prennent en compte l'environnement social comme un facteur intervenant dans la construction de l'identité « genrée ». Pour eux, « le rôle de genre est acquis de la même façon que les autres comportements, par imitation sur le modèle de leur propre sexe et par des renforcements différentiels prodigués par les parents, par les pairs, par les enseignants ou par les médias, en bref comme une conséquence de la pression sociale »¹⁰⁹.

Or, lors de nos observations, nous avons constaté que certains enfants s'adressaient à leurs sœurs de façon autoritaire, en leur disant ce qu'elles devaient ou ne

¹⁰⁷ Cf. Shaheen Kareem, « Syrian children forced to work on streets of Beirut face severe exploitation », in *The Guardian*, 16 February 2015. [En ligne] <http://www.theguardian.com/world/2015/feb/16/syrian-children-forced-to-work-on-streets-of-beirut-face-severe-exploitation>. Consulté le 13 Août 2015. La traduction est la nôtre.

¹⁰⁸ Cf. ci dessus, pp. 66-67.

¹⁰⁹ Cf. Tap Pierre et Zaouche-Gaudron Chantal, « Identités sexuées, socialisation et développement de la personne », in *Filles et garçons-Socialisations différentielles*, Lemel Yannick et Roudet Bernard (coord., 1999), L'Harmattan, Paris.

devaient pas faire. Dans certaines occasions, à l'école Beth Aleph comme durant les activités organisées dans les centres, des enfants de 5 et 9 ans n'ont pas laissé d'autres garçons s'asseoir à côté de leurs sœurs, comme forme de protection envers ces dernières et de mise à distance de l'« autre ». Cette relation de base détermine la création de leur propre identité et du rôle que la famille leur a attribué, ainsi que les motivations qui les poussent à interagir avec autrui. Pour ce qui est des garçons qui travaillent, nous avons pu comprendre qu'ils ont acquis une position majeure à l'intérieur de leurs familles, leur attribuant du pouvoir et un contrôle envers les plus jeunes et les filles du foyer. Nous pouvons considérer ce comportement comme une forme de reproduction sociale et de protection des rapports de domination de genre présents au sein de la structure familiale. En surveillant les actions des filles, les garçons deviennent garant de l'honneur familial et du maintien de leur réputation.

Quant aux filles, nous nous sommes rendues compte qu'elles aussi ont un rôle défini dans le cadre familial : elles assistent leur mère dans l'éducation de leurs frères ou sœurs plus jeunes, dans la cuisine et dans toutes les tâches d'entretien de la maison. Elles s'occupent d'aller faire les courses, elles restent à la maison avec leurs frères quand les parents sortent, elles les accompagnent aux centres communautaires et elles les aident dans les devoirs.

Une distinction des fonctions et des activités à entreprendre est très marquée dans le contexte parental. Une division sexuelle du travail est déjà visible à cette période, à travers la responsabilisation et l'attribution de rôles sociaux distincts. Comme Danièle Kergoat le souligne, la division sexuelle du travail « a pour caractéristiques l'assignation prioritaire des hommes à la sphère productive et des femmes à la sphère reproductive. [...] Cette forme de division sociale a deux principes organisateurs : le principe de séparation (il y a des travaux d'hommes et des travaux de femmes) ; le principe hiérarchique (un travail d'homme vaut plus qu'un travail de femme) »¹¹⁰. Donc, si pour les garçons le travail hors la maison est synonyme de virilité et leur confère un rôle majeur à son intérieur, pour les filles, les activités ménagères les attribuent une compétence inférieure. L'enfant agit en fonction de l'attitude d'autrui et commence à s'adapter à ce que les autres s'attendent de lui. À ce propos, une jeune fille

¹¹⁰ Cf. Kergoat Daniel, « Le rapport social de sexe. De la reproduction des rapports sociaux à leur subversion », in *Les rapports sociaux de sexe*, coordonné par Annie Bidet, Presses Universitaires de France, collection Actuel Marx, 2010, p. 64.

de 12 ans, que nous avons rencontré lors de notre visite dans un shelter de la banlieue de Saida, nous a affirmé qu'elle n'allait plus à l'école au Liban, pour pouvoir aider sa mère à la maison et se préparer à un futur mariage. Elle aurait dû se marier avant son départ de la Syrie, mais à cause des problèmes d'alcool du futur marié, les noces n'ont pas eu lieu. Elle nous a dit de ne pas vouloir étudier, elle préfère rester à la maison, à attendre que sa sœur rentre de l'école, en s'occupant de sa famille et de l'espace familial. Ainsi, le foyer parental constitue une sorte de « refuge » pour cette jeune fille, du fait de ne pas connaître l'espace public et vouloir se protéger contre l'incertitude de l'extérieur.

Dans la relation, l'apprentissage des rôles sociaux se déroule par imitation et sous forme d'un jeu de rôle: la personne à laquelle l'enfant se réfère constitue une partie de soi-même, qui lui permet de se concentrer sur ses capacités et apprendre ce que son interlocuteur lui transmet. Le garçon ou la fille s'investissent dans le rôle de l'adulte avec lequel ils sont en relation, et, dans le cas spécifique des fillettes, elles jouent et copient le rôle de leurs mères. Nous faisons référence aux plusieurs anecdotes qui ont vu comme protagonistes certains jeunes filles du centre de Dbayeh et de l'école Beth Aleph, qui, seules avec leurs frères ou leurs camarades de classe, se sont comportées comme leurs mères, en utilisant les mêmes expressions et attitudes que les adultes auraient pu employer envers elles, afin de les aider, de les protéger et les réprimander aussi.

L'idée de vouloir revêtir l'image du père ou de la mère se reproduit, en outre, dans quelques réponses que les enfants ont donné à la question « *qu'est-ce que tu voudrais faire quand tu seras grand ?* ». En effet, 5 enfants affirment vouloir exercer la même profession que leur père, telle que garagiste, travailleur dans une compagnie de ménage ou chef.

Ce processus du jeu de rôle se développe aussi dans le cadre extra-familial et notamment dans le contexte scolaire, à travers la relation enfant-enseignant. À ce propos, plusieurs enfants de l'école Beth Aleph, ainsi que ceux du centre de Bourj Hammoud, ont déclaré vouloir être professeurs et éducateurs dans le futur. Comme la famille, l'école et l'ONG sont des espaces de référence nouveaux, où des groupes restreints se constituent et des nouvelles relations personnelles s'installent entre les enfants et les adultes, comme entre les enfants eux-mêmes.

Les enfants créent des groupes selon leur libre choix, sans se conformer à des règles ou à des principes à respecter. Les rôles qui peuvent assumer durant les activités évoluent selon le déroulement de l'interaction et des relations affectives ou d'hostilité entre les membres. Plusieurs fois, dans deux classes de l'école Beth Aleph, nous avons constaté que les 6 garçons syriens qui en font partie, avaient tendance à jouer toujours ensemble et à s'attribuer des rôles en fonction du jeu et des capacités à mettre en place. Parmi eux, R. et A., 5 et 7 ans, avaient une forte personnalité, ils étaient choisis à plusieurs reprises comme chefs des groupes : ils soutenaient et géraient les relations entre leurs pairs, ils dirigeaient les jeux. Cette position leur conférait une image de « leader » à l'égard des autres enfants qui les entouraient et ils les écoutaient, ainsi que par rapport aux éducatrices. En effet, elles choisissaient souvent les deux petits en leur confiant des tâches administratives (aller chercher du papier, des feutres pour le tableau, appeler des collègues), puisqu'elles les considéraient comme les plus responsables parmi tous les étudiants.

La même attitude avait été adoptée vers S., une fillette de 7 ans, qui était considérée par les enseignantes comme la représentante de la classe KG 2, une sorte d'interlocutrice entre les élèves et les instituteurs. Dans cette relation, le fait de leur attribuer des devoirs spécifiques leur permet d'occuper des responsabilités et leur confère du prestige auprès des pairs. Nous rapportons ci-dessous un anecdote que nous avons trouvé intéressant et qui peut mieux expliquer notre propos.

Mardi 28 Avril 2015 - KG 2 : Début des préparatifs pour la fête de fin d'année. Chaque classe doit préparer des danses. Pour environ 30 minutes, l'éducatrice explique aux enfants les pas à suivre pour la chorégraphie qu'ils devront présenter le jour du spectacle. S. aura un rôle important dans ce ballet. Après plusieurs tentatives en vain, ils ne semblent pas très intéressés et ils considèrent les passages trop difficiles. La maîtresse décide alors d'arrêter et de les faire jouer, tout en gardant la musique allumée. S. décide de s'amuser avec la radio et change sans arrêt de chansons. Un certain moment, elle reconnaît une musique arabe traditionnelle très connue et commence à danser. Un bref spectacle de danse orientale a lieu, sous le regard étonné de ses camarades et de l'enseignante, qui, contente, l'encourage à continuer. S., amusée mais aussi timide, demande que les autres filles puissent s'unir à elle. Elle est

embarrassée. L'enseignante se tourne vers moi et me dit : « regarde, elle danse comme une femme ! ».

Pour son jeune âge, S. danse très bien et, au début, elle se sent à l'aise avec son corps et ses mouvements. Tout le monde la regarde et l'admire, comme s'il s'agissait d'une danseuse professionnelle. Ses copines suivent ses gestes et essaient de l'imiter. Le fait de lui avoir attribué un passage fondamental de la chorégraphie, la pousse à se mettre en valeur et se montrer comme une « femme » et une « princesse », aux yeux de ses pairs et de son enseignante, en incorporant un habitus de femme, avec une gestuelle qui est celle d'une adulte. Les mots de son éducatrice ont attiré notre attention par le fait que, en la définissant comme une « femme », elle lui assigne des capacités plus grandes en relation à son âge, pouvant la mettre en position de supériorité par rapport aux autres enfants. Cela aurait pu causer des problèmes et des rivalités entre les petits.

Cependant, elle quitte toute de suite ce rôle, pour un manque de confiance en elle, dû au fait d'être encore un enfant et, en demandant à ces amies de s'unir à elle, elle décide de se conformer à ses pairs. Le fait de vouloir être accompagnée par ses camarades est un moyen pour pouvoir renforcer sa propre identité et trouver de la croyance en soi, dont elle est encore dépourvu, par son jeune âge. Elle veut se rapprocher des autres étudiants, gênée par sa timidité.

CONCLUSION DE LA TROISIÈME PARTIE

Dans cette troisième partie du mémoire, nous avons analysé dans un premier temps, comment le processus de socialisation des enfants syriens se déroule au Liban, en nous focalisant sur les relations enfantines dans les centres communautaires du CLMC et à l'école Beth Aleph. Durant notre travail de terrain, nous avons pu comprendre quelles sont les principales problématiques liées à l'accès au système scolaire officiel libanais pour les jeunes syriens, dont certains n'allaient pas à l'école auparavant, vu leur âge très jeune. Elles mettent en œuvre des constructions différentes des rôles sociaux des âges de l'enfance et semblent indiquer une coupure nette entre le privé et le public avec un raffermissement des attributions selon le genre.

Tous les enfants qui ont participé à notre enquête ont affirmé aimer l'école et pouvoir y aller, l'institution scolaire représente un espace de rencontre et de partage avec les pairs, dans lesquels des relations sociales se tissent, dans un nouvel espace référentiel. Si la plupart des enfants avec lesquels nous avons travaillé affirme ne pas avoir beaucoup de contacts avec la jeunesse libanaise, étant donné le fait qu'ils sont inscrits au deuxième shift et à l'école leurs camarades sont tous Syriens, des formes de solidarité et d'entraide sont visibles parmi les plus petits.

Dans les centres communautaires, les jeux et les ateliers de dessin sont organisés pour les enfants, afin qu'ils puissent se libérer, s'exprimer et communiquer leur vécu.

Malgré le fait que la plupart des enfants affirment être bien intégrés et aimer le Liban, certains d'entre eux relatent avoir subi des situations de stigmatisation à l'école, comme dans la rue et dans le temps libre, à cause de la forte méfiance qui règne encore aujourd'hui dans le pays envers la population syrienne, dont, par contre, les plus jeunes ne sont que des victimes. Or, à travers l'observation de leurs actions et de leurs discours, nous avons constaté que, selon les âges, les jeunes semblent donc reproduire les formes de hiérarchie sociale qui structurent la société libanaise et ses communautés.

Provenant de familles très modestes, les enfants avec lesquels nous avons travaillé, se trouvent souvent dans la nécessité de devoir aider leur foyer familial, afin de pouvoir subvenir à ses besoins. Pour cette raison, dans un deuxième temps, nous

avons étudié comment le processus de migration change l'âge des enfants et les rôles sociaux que leur communauté d'appartenance peut leur confier.

CONCLUSION

L'objectif de notre recherche a été celui de montrer comment l'enfance se construit dans un contexte de déplacement et de migration, en faisant référence au cas spécifique des enfants syriens réfugiés au Liban et à leur processus de socialisation dans le pays d'accueil.

Les nombreux sociologues et ethnologues qui ont travaillé sur le concept de « socialisation » se sont accordés de le considérer comme un processus d'acquisition et d'assimilation des valeurs, ainsi que des manières de faire, de penser et d'agir de la société d'appartenance, dans laquelle la famille et l'institution scolaire, en tant que lieux de première socialisation, jouent un rôle très important. Pour les chercheurs, l'enfant est alors un acteur actif de cette évolution. Toutefois, en migration, ce processus peut s'arrêter, à cause des changements que l'enfant est mené à vivre et aux difficultés qui doivent être surmontées.

Cependant, durant notre travail, nous avons pu constater que les enfants sont des acteurs sociaux capables de s'adapter et de devenir des médiateurs entre la société d'accueil et leur famille d'origine. Le fait d'avoir accès au système scolaire du nouveau pays, de pouvoir tisser des relations avec leurs pairs et partager les mêmes activités et expériences, leur permet de faire le pont entre leur communauté d'appartenance et le nouveau contexte social dans lequel ils se trouvent. À ce propos, l'action entreprise par la famille et l'école résulte être fondamentale pour l'intégration des plus jeunes dans le contexte de déplacement.

Au Liban, pour ce qui concerne les études entreprises jusqu'à maintenant sur la crise syrienne, elles se sont focalisées principalement sur l'analyse de l'accès aux soins et aux besoins de première nécessité des réfugiés, dont le 42% est constitué par des jeunes en âge scolaire. Plusieurs défis et obstacles se présentent à eux, en les poussant à assumer le rôle d'adultes et à s'adapter aux situations nouvelles.

Nous avons remarqué que les recherches spécialisées sur la socialisation des enfants syriens au Liban sont quand même limitées ; pour cette raison, nous avons trouvé intéressant de consacrer notre deuxième année de Master à cette problématique. Malgré notre intérêt à analyser les caractéristiques des relations enfantines hors du cadre

familial, à savoir l'école et les centres communautaires du Caritas Lebanon Migrant Center, nous nous sommes rendues compte que le rôle exercé par les parents dans la socialisation de leurs enfants est primordial. À ce propos, certains d'entre eux se montrent disponibles et ouverts à une bonne adaptation des enfants dans la nouvelle société, à travers notamment leur insertion scolaire, tandis que d'autres sont plutôt hostiles et préfèrent les garder à la maison, afin de leur transmettre leurs propres valeurs et les utiliser aussi comme main d'œuvre. Vivant dans des conditions d'extrême pauvreté, le travail enfantin est devenu très répandu au Liban, parmi les réfugiés syriens les plus vulnérables.

Dans un contexte d'instabilité politique, au Liban, la gestion de la crise a été confiée aux principales ONG internationales, en collaboration avec les associations locales. À ce sujet, Caritas Lebanon et le CLMC collaborent avec les institutions onusiennes pour améliorer l'accès aux soins, aux droits sociaux et à l'école pour la population syrienne. Des critères de vulnérabilité sont donc appliqués pour fournir à tous les réfugiés des aides matérielles et financières.

Néanmoins, dans le pays, à cause d'une histoire encore très récente qui lie le Liban et la Syrie, la figure du réfugié syrien est très stigmatisée et un sentiment de méfiance et de peur est répandu dans les discours de l'opinion publique. Cette attitude est justifiée par le fait que la présence syrienne au Liban remonte à l'année 2005 et l'image du réfugié syrien représente le spectre de l'occupant, à savoir un « ennemi sécuritaire » auquel il faut faire face. La volonté de vouloir privilégier les nationaux contre toute « menace » étrangère et, spécifiquement syrienne, légitime le développement de ce type d'argumentaire, dont les enfants sont souvent les premières victimes et en subissent les conséquences.

Nous faisons référence ainsi, aux limites du système scolaire officiel libanais, qui, pour manque de ressources et de capacités, ne peut qu'accueillir un nombre restreint d'étudiants syriens, en les empêchant de pouvoir s'insérer à l'intérieur de la communauté libanaise. Même si le système du double shift a été mis en place à partir de l'année scolaire 2013 - 2014, des progrès et des améliorations doivent être prévus. Les jeunes syriens n'ont accès qu'aux cours de l'après-midi, dont les horaires sont réduits par rapport au matin, ils n'ont pas assez de matériel scolaire et, étant scolarisé seulement

avec leurs compatriotes, ils n'ont aucune possibilité de se créer des liens avec les pairs libanais ou d'autres nationalités.

Or, le projet scolaire Beth Aleph et les centres communautaires du CLMC sont des endroits où la jeunesse syrienne peut se retrouver et tisser des relations avec les autres jeunes. Il s'agit d'espaces de vie, de rencontre, d'apprentissage et de formation pour ces enfants.

À travers les réponses aux questionnaires que nous avons fait passer à l'école Beth Aleph et au centre de Bourj Hammoud, nous avons compris que les principales difficultés à l'école sont relatives aux différences entre le curriculum libanais, bilingue (arabo-français ou anglais-arabe), et celui syrien. Les enfants syriens qui sont inscrits dans le projet Beth Aleph ont entre 5 et 7 ans et certains d'entre eux, étant donné leur jeune âge, n'allaient pas à l'école en Syrie. Concernant les jeunes de Bourj Hammoud, ils vont tous à l'école actuellement, alors que parmi leurs pairs de Dbayeh, seulement deux ont accès au système scolaire officiel.

Nous pouvons considérer l'école Beth Aleph comme un espace de socialisation privilégié, où des enfants de migrants et de réfugiés grandissent ensemble, ils s'aident et ils partagent du temps, dans un lieu de communion éloigné de toute hiérarchie sociale, caractérisant la société libanaise. Par contre, pour ce qui est des autres enfants rencontrés à Bourj Hammoud, ils nous ont relaté de ne pas avoir d'amis libanais avec lesquels sortir et passer leur temps libre. Le centre de Caritas représente pour eux le seul endroit où pratiquer des activités ludiques et sortir du cadre familial. Enfin, les enfants syriens vivant à Dbayeh sont les seuls à avoir des contacts avec leurs pairs libanais ou palestiniens résidants dans le camps, ils étudient ensemble au centre et ils participent aux mêmes activités. Pourtant, les relations ne sont pas toujours faciles.

Donc, les centres communautaires sont des lieux d'agrégation où des jeux et des activités ludiques sont organisés, afin que les enfants puissent se décontracter et passer un moment de sérénité. Le fait d'être ensemble et de pratiquer des animations permet aux plus jeunes d'apprendre les règles du respect et du savoir vivre avec soi-même et les autres. Cependant, durant nos observations, nous avons constaté que certains enfants ne sont pas encore capables de vivre en groupe et de suivre les enseignements fournis : ce comportement est justifié par les intervenants sociaux comme une limite culturelle, sans

par contre réfléchir aux violences qu'ils ont pu vivre avant leur départ de la Syrie ou, encore aujourd'hui, au Liban.

Cette agressivité se reflète aussi dans les dessins que les enfants produisent pendant les heures d'activités aux centres, des formes d'expression silencieuse. De la même manière, le choix des couleurs fait par les enfants lors des réponses concernant les pays dans lesquels ils ont vécu ou dont ils peuvent avoir des connaissances, nous témoigne leurs sentiments, leurs attitudes et leurs émotions à l'égard de la situation dans laquelle ils se trouvent.

Enfin, il nous a été possible de voir dans quelle manière la migration provoque une métamorphose familiale et influence les relations que les jeunes tissent entre eux, comme entre les membres de leurs familles et les instituteurs. Dans un contexte de déplacement, nous avons constaté que les actions qu'ils sont amenés à conduire ne sont pas forcément enfantines, mais au contraire, le changement d'espace modifie leur statut d'enfant. L'évolution des enfants syriens et, le fait de devoir grandir plus rapidement à différence de leurs pairs libanais, est liée aux changements auxquels ils doivent faire face.

À l'intérieur du groupe des enfants avec lesquels nous avons travaillé, il y a des jeunes qui exercent une activité professionnelle ou aident leurs parents dans des petits magasins d'alimentaires. Le travail les élève à un rôle supérieur dans la sphère familiale, les conduit à grandir plus vite et leur attribue des responsabilités qui les amène à occuper de nouveaux rôles et statuts sociaux différents. Grâce à nos observations, nous avons remarqué que le travail enfantin reproduit le schéma traditionnel des rapports sociaux de sexe, structurant encore aujourd'hui la famille « arabe traditionnelle » et la division sexuelle du travail. Si les garçons travaillent hors de la sphère familiale, les filles restent à la maison et elles s'occupent des tâches ménagères, ainsi que des leurs frères plus jeunes.

Dans la relations avec leurs parents et leurs éducateurs, les enfants se reflètent et mettent en place un jeu de rôle qui leur permet de s'exprimer et s'identifier.

Nous croyons que ce dernier aspect pourrait être un possible point de départ pour des recherches futures, dans le cadre d'une thèse de Doctorat. De nombreux éléments pourraient être approfondis et mieux exploités, étant donné la nécessité au Liban, de

nouvelles études à ce propos, pour l'amélioration des conditions de vie des enfants de réfugiés et de migrants.

BIBLIOGRAPHIE

- **Monographies**

AGIER, Michel et alii, *Un monde de camps*, Paris, La Découverte, 2014.

BAR DE JONES, Gabriela, « La migración como quiebre vital », in *Teoría y clínica de los vínculos. II Congreso Argentino de Psicoanálisis de Familia y Pareja*, vol. 1, 2001.

BEE, Helen, BOYD, Denise, *Psychologie du développement. Les ages de la vie*, Bruxelles, De Boeck, 2003.

BREVIGLIERI, Marc et alii, *Adolescences méditerranéennes. L'espace public à petits pas*, Paris, L'Harmattan, 2007.

BONNEFOY, Laurent, CATUSSE, Myriam, *Jeunesses arabes. Du Maroc au Yémen : loisirs, cultures et politiques*, Paris, La Découverte, 2013.

BONNET, Doris, POURCHEZ, Laurence, *Du soin au rite dans l'enfance*, Paris, Editions ERES et IRD, 2007.

CARTRON, Annick, WINNYKAMEN, Fayda, *Les relations sociales chez l'enfant. Genèse, développement, fonctions*, Paris, Armand Colin, 1999.

CHALCRAFT, John, *The invisible cage, Syrian workers in Lebanon*, Stanford University Presse, 2009.

DANIC Isabelle et alii, *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes. Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, Collection Didact Éducation, 2006, p. 52.

DORAÏ, Kamel, PUIG, Nicolas, *L'urbanité des marges. Migrants et réfugiés dans les villes du Proche-Orient*, Paris, Téraèdre, 2012.

FOURNIER, Pierre, « Âge », in Paugam Serge (dir.), *Les 100 mots de la sociologie*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Que Sais-Je ? ».

GUIDETTI, Michèle et alii, *Enfances d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui. Approche comparative*, Paris, Armand Colin, 2002.

HART, Jason, « Children and forced migration », in Fiddian-Qasmiyeh et alii, *The Oxford Handbook of Refugee and Forced Migration Studies*, Oxford University Press, 2014.

KERGOAT, Daniel, « Le rapport social de sexe. De la reproduction des rapports sociaux à leur subversion », in *Les rapports sociaux de sexe*, coordonné par Annie Bidet, Presses Universitaires de France, collection Actuel Marx, 2010.

LORCERIE, Françoise, *L'école et le défi ethnique*, ESF et Institut national de la recherche pédagogique, 2003.

MALEWSKA-PEYRE, Hanna, « La socialisation en situation de changement interculturel », in *La socialisation de l'enfance à l'adolescence*, Paris, Presses Universitaires de France, 1991.

MERTON, Robert K., « The Role-Set: Problems in Sociological Theory », *The British Journal of Sociology*, vol. 8, June 1957, pp. 110-111.

OSTERRIETH, Paul A., *Introduction à la psychologie de l'enfant*, Bruxelles, De Boeck & Larcier, 1997.

PIAGET, Jean, BÄRBEL, Inhelder, *La psychologie de l'enfant*, Paris, PUF, 2011.

PIAGET, Jean, *La représentation du monde chez l'enfant*, Paris, PUF, 2008.

—, *Six études de psychologie*, Saint-Amand, Denoël, Collection Folio/Essais, 2001.

ROCHEBLAVE-SPENLÉ, Anne-Marie, *La notion de rôle en psychologie sociale. Étude historico-critique*, Paris, Presses Universitaires de France, 1969.

ROCHER, Guy, *Introduction à la Sociologie Générale*, Montréal, Seuil, 1970.

TAP, Pierre, ZAOUCHE-GAUDRON, Chantal, « Identités sexuées, socialisation et développement de la personne », in *Filles et garçons-Socialisations différentielles*, Lemel Yannick et Roudet Bernard (coord., 1999), L'Harmattan, Paris.

TURMEL, André, *Une sociologie historique de l'enfance. Pensée du développement, catégorisation et visualisation graphique*, PUL, 2013.

VASQUEZ-BRONFMAN, Ana, MARTINEZ, Isabel, *La socialisation à l'école. Approche ethnographique*, Paris, Presses Universitaires de France, 1996.

- **Revue et articles**

ABI SAMRA, Marwan, « L'émigration libanaise et son impact sur l'économie et le développement », in *Cahiers des migrations internationales*, n. 105, 2010.

BENHAÏM, David, « Enfance et survivance », in *Enfances & Psy*, ERES, n° 54, 1/2012.

BHABHA, Jacqueline « Moving Children : Lacunae in Contemporary Human Rights Protections for Migrants Children and Adolescents », in *REMI*, n° 30, 1/2014.

BONNET, Doris, « La construction sociale de l'enfance : une variété de normes et de contextes », in *Informations Sociales*, CNAF, n° 160, 4/2014.

BOUHDIBA, Abdelwahab, « Les Arabes et la couleur », in *Cahiers de la Méditerranée*, N°20-21, 1980, Recherches d'ethnosociologie maghrébine.

BREVIGLIERI, Marc, « L'arc expérientiel de l'adolescence : esquive, combine, embrouille, carapace et étincelle... », in *Education et sociétés, De Boeck Supérieur*, n° 19, 1/2007.

—, « De la cohésion de vie du migrant : déplacement migratoire et orientation existentielle », in *REMI*, n° 26, 2/2010.

BRUBAKER, Rogers, *Au-delà de l'« identité »*, in Actes de la recherche en sciences sociales 2001/3, 139.

CHAPUIS, Julie, « L'affirmation d'une société libanaise par les guerres : étude de cas », in *Champs de Mars*, Octobre 2012 [En ligne] <https://cerclechercheursmoyenorient.wordpress.com/2012/10/01/laffirmation-dune-societe-civile-libanaise-par-les-guerres-etude-de-cas/> Consulté le 10 juillet 2015.

DAHDAH, Assaf, « La domesticité internationale au Liban. État des lieux », in *L'art du faible. Les migrantes non arabes dans le Grand Beyrouth (Liban)*, Les cahiers de l'Ifpo, Beyrouth, 2012.

DORAÏ, Kamel Mohammed, « Les mutations récentes de l'espace migratoire syro-libanais », in *Revue des mondes musulmans et de la Méditerranée*, n° 119-120, 2007.

DORAÏ, Mohamed Kamel, CLOCHARD, Olivier, « Non-Palestinian Refugees in Lebanon. From Asylum Seekers to Illegal Migrants », in Françoise De Bel-Air, *Migration et politique au Moyen-Orient*, Beyrouth, Presses de l'Ifpo, 2006.

DOT-PUILLARD Nicolas, PESQUET, Jean-Baptiste, « Les réfugiés syriens au Liban : l'émergence progressive d'un discours de neutralité ? », in *Confluences Méditerranée*, n° 92, 2015/1.

GEISSER, Vincent, « La question des réfugiés syriens au Liban : le réveil des fantômes du passé », in *Confluences Méditerranée*, L'Harmattan n° 87, 4/2013.

—, « Le Liban face à la crise syrienne : victime, otage ou acteur ? », extrait de *Pas de printemps pour la Syrie*, 14 octobre 2013, [En ligne] <http://ifpo.hypotheses.org/5340>. Consulté le 20 mai 2015.

GRAPPE Isabelle et alii, « L'intégration des élèves syriens dans les écoles libanaises : trois témoignages », in *Confluences Méditerranée*, 2015/1, n° 92.

HART, Jason, « Ethical issues in research with children living amidst political violence », in *Cross-cultural child research : ethical challenges*, Oslo, NESH, 2012.

HART, Jason, TYRER, Bex, *Research with Children Living in Situations of Armed Conflict : Concepts, Ethics & Methods*, RSC Working Paper No. 30, University of Oxford, May 2006.

EL-HAGE Anne-Marie, « L'école publique plombée par l'afflux des élèves syriens », in *L'Orient Le Jour*, 1 Décembre 2014.

KANOUTÉ, Fasal, « Profils d'acculturation d'élèves issus de l'immigration récente à Montréal », in *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 28, n° 1, 2002.

KAOUES, Fatiha, « Les ONG au Liban : l'exemple de l'USAID », in *A contrario*, 2012/2, n. 18.

KHODER, Patricia, « Pour gérer la crise des réfugiés syriens, des fonds et une bonne gestion du dossier sont nécessaires », in *L'Orient Le Jour*, 18 décembre 2014.

KOHLI, Ravi Ks., « Protecting Asylum Seeking Children on the Move », in *REMI*, n° 30, 1/2014.

LAUTIER, Bruno, « Pour une sociologie de l'hétérogénéité du travail », in *Revue Tiers Monde*, vol. 39, n°154, 1998.

LONGUENESSE, Elisabeth, « Travailleurs étrangers, réfugiés syriens et marché de travail », in *Confluences Méditerranée*, n° 92, 2015/1.

LOSSO, Roberto et alii, « La migration des enfants. Métamorphose familiale, progressive ou défensive ? », in *Le Divan familial*, 2005/1, n° 14.

MONTADON Cléopâtre, OSIEK Françoise, « La socialisation à l'école du point de vue des enfants », in *Revue française de pédagogie*, n. 118, 1997.

PAGIS, Julie, « Une ethnographie des socialisations enfantines », in *Genèses*, n° 93, 2013/4.

RAMIÈRE DE FORTANIER, Diane, « Le flux de réfugiés syriens au Liban a baissé de 44 % en un an », in *L'Orient Le Jour*, 21 janvier 2015.

SHAHEEN, Kareem, « Adults before their time, Syria's refugee children toil in the fields of Lebanon », in *The Guardian*, 26 July 2015. [En ligne] <http://www.theguardian.com/world/2015/jul/26/children-syria-bekaa-isis>. Consulté le 13 Août 2015.

——, « Syrian children forced to work on streets of Beirut face severe exploitation », in *The Guardian*, 16 February 2015. [En ligne] <http://www.theguardian.com/world/2015/feb/16/syrian-children-forced-to-work-on-streets-of-beirut-face-severe-exploitation>. Consulté le 13 Août 2015.

TABAR, Paul, *Lebanon: A Country of Emigration and Immigration*, in <http://www.aucegypt.edu/GAPP/cmrs/reports/Documents/Tabar080711.pdf>, p. 7.[En ligne] Consulté le 06 Avril 2015.

- **Rapports de recherche**

AHMADZADEH, Hashem et alii, *Ensuring quality education for young refugees from Syria (12–25 years) : A mapping exercise*, Refugee Studies Centre, Oxford Department of International Development, University of Oxford, Septembre 2014.

CHAHINE, Ali et alii, *Situation analysis of youth in Lebanon affected by the Syrian crisis*, Reporting, April 2014.

CLMC, *Emergency Response for the Syrian Crisis 2015 : Situation Report - January & February 2015*.

———, *Emergency Response for the Syrian Crisis 2015 : Situation report - March & April 2015*.

———, *Lebanon Education Project Narrative*, Octobre 2013.

———, *Proposal for Two Programs on Education and Health Caritas Lebanon Migrant Center*, Octobre 2014.

ILO, *Children living and working on the streets in Lebanon : profile and magnitude*, February 2015.

NAUFAL, Hala, *Les réfugiés syriens au Liban : entre l'approche humanitaire et les divisions politiques*, Florence, Migration Policy Centre, Décembre 2012.

OHCHR, Article 3, *Convention contre la torture et autres peines ou traitements cruels, inhumains ou dégradants*, Haut Commissariat aux droits de l'homme, Nations Unies, 1987.

RESSLER, Anna Elyse, *Child Rights Situation Analysis : Lebanon*, Save the Children Sweden, 2008.

SAVE THE CHILDREN, UNICEF, *Small hands, heavy burden. How the Syria conflict is driving more children into the workforce*, 2 July 2015.

UNICEF Middle East and North Africa, *Syria crisis: education fact sheet*, April 2015.

———, *Syria Crisis: Monthly Humanitarian Highlights & Results*, Mai 2015.

UNHCR, *Syria Regional Refugee Response*, [En ligne]
<http://data.unhcr.org/syrianrefugees/country.php?id=122>. Consulté le 10 juin 2015.

——, *Monthly Dashboard - Education sector*, February 2015.

——, *Syrian refugees in Lebanon. Snapshot*, January - March 2015.

——, *Profil d'opérations 2015 - Liban*, [En ligne]
<http://www.unhcr.fr/pages/4aae621d5d1.html> Consulté le 8 Avril 2015.

——, *Refugees from Syria: Lebanon*, Mars 2015.

——, *Syrian Refugee Response: Lebanon Overview*, [En ligne],
<http://data.unhcr.org/syrianrefugees/country.php?id=122>. Consulté le 8 Mai 2015.

——, *Syria Regional Response Plan (RRP6) 2014 – Annual Report*, Décembre 2014.

SITOGRAPHIE

<http://english.caritasmigrant.org.lb/partners-and-donors/>

<http://ifpo.hypotheses.org/5340>.

<http://www.migreurop.org>

<http://www.lorientlejour.com>

<http://www.ohchr.org>

http://www.syrlb.org/docs/agreements/03SOCIAL_ECONOMICeng.pdf

http://www.syrlb.org/docs/agreements/11LABOR_AGREEMENTeng.pdf

<http://www.theguardian.com>

<http://data.unhcr.org/syrianrefugees/country.php?id=122>

<http://www.unrwa.org/where-we-work/lebanon>

ANNEXES

- **Annexe I : Listes des sigles utilisées**
- **Annexe II : Carte politique du Liban**
- **Annexe III : Carte de Bourj Hammoud et de Dbayeh et photos des enfants**
- **Annexe IV : Grille d'entretiens**
- **Annexe V : Questionnaires pour l'école Beth Aleph et pour le centre communautaire de Bourj Hammoud**
- **Annexe VI : Rapports de violence et résumé**

ANNEXE I

LISTE DES SIGLES UTILISÉES

ALP : Accelerated Learning Program

BH : Bourj Hammoud

BLN : Basic Literacy and Numeracy

CBE : Community-Based Education

CLMC : Caritas Lebanon Migrant Center

HCS : Haut Comité de Secours Libanais

IECD : Institut Européen de Coopération et de Développement

JCC : Joint Christian Committee for Social Service in Lebanon

LCRP : Lebanese crisis response plan

MEHE : Ministère libanais de l'Éducation Nationale

MSL : Mouvement Social Libanais

ONG : Organisation non gouvernementale

PNUD : Programme des Nations Unies pour le Développement

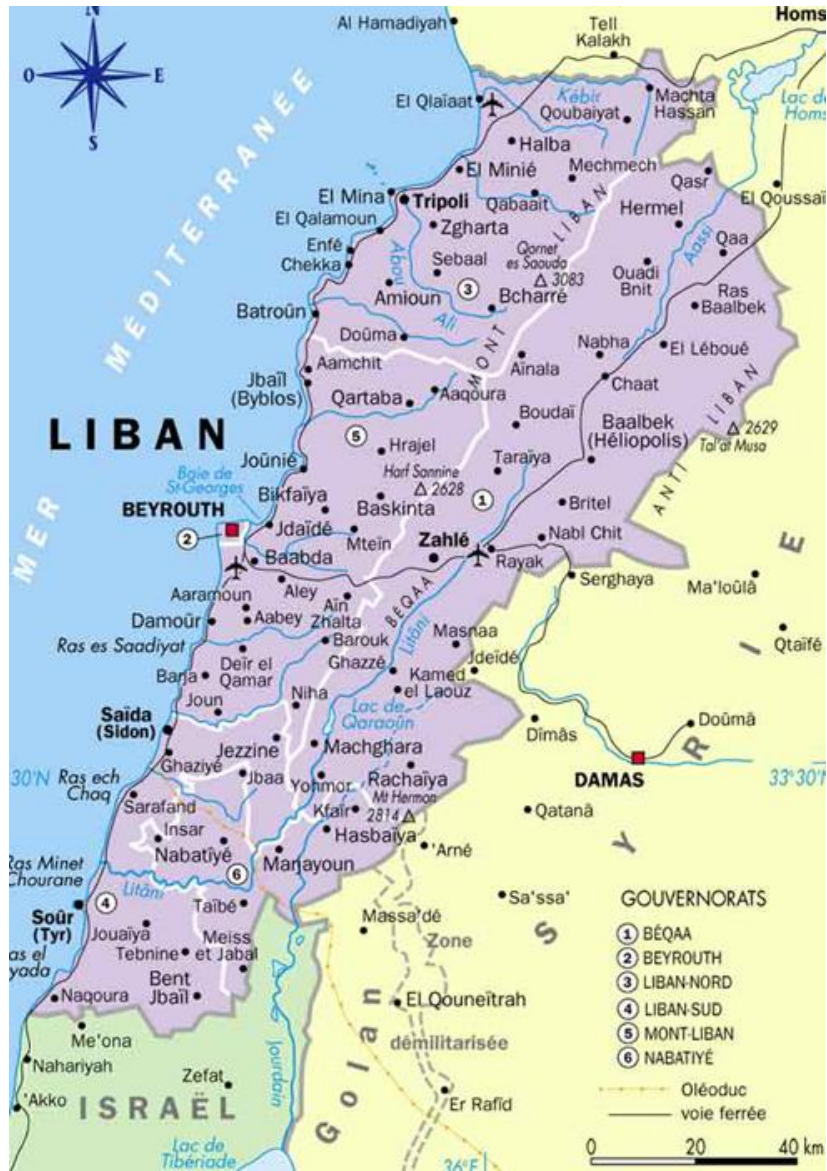
RACE: Reaching All Children with Education

UNHCR : The United Nations High Commission for Refugees

UNRWA : United Nations Relief and Works Agency for Palestine Refugees in the Near East

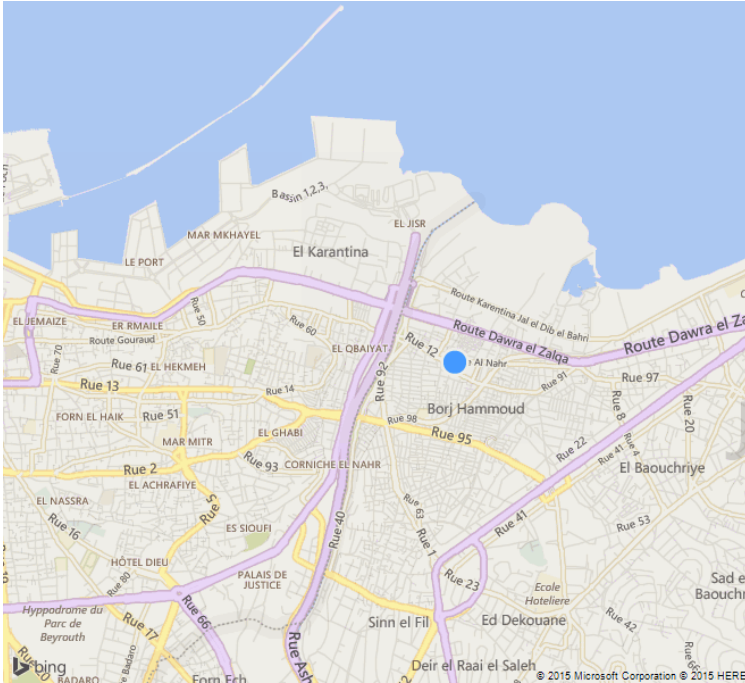
ANNEXE II

CARTE POLITIQUE DU LIBAN

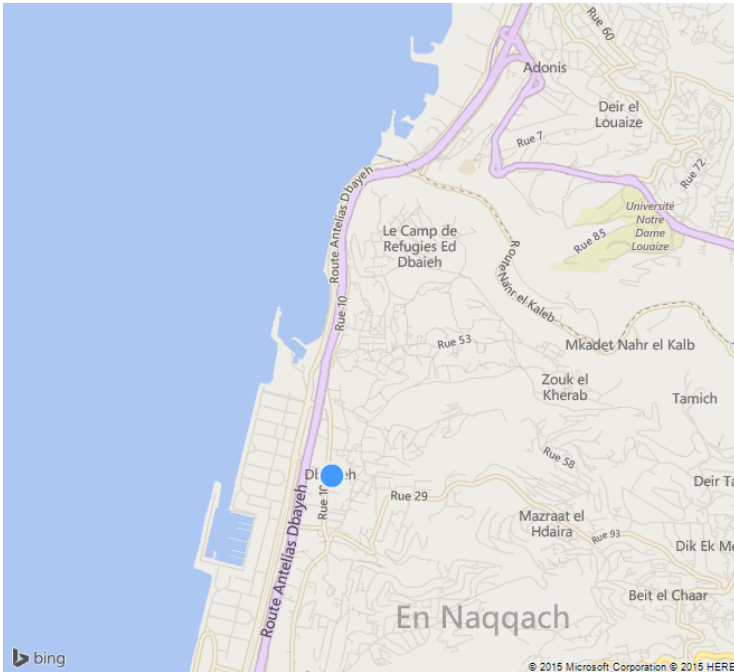


ANNEXE III

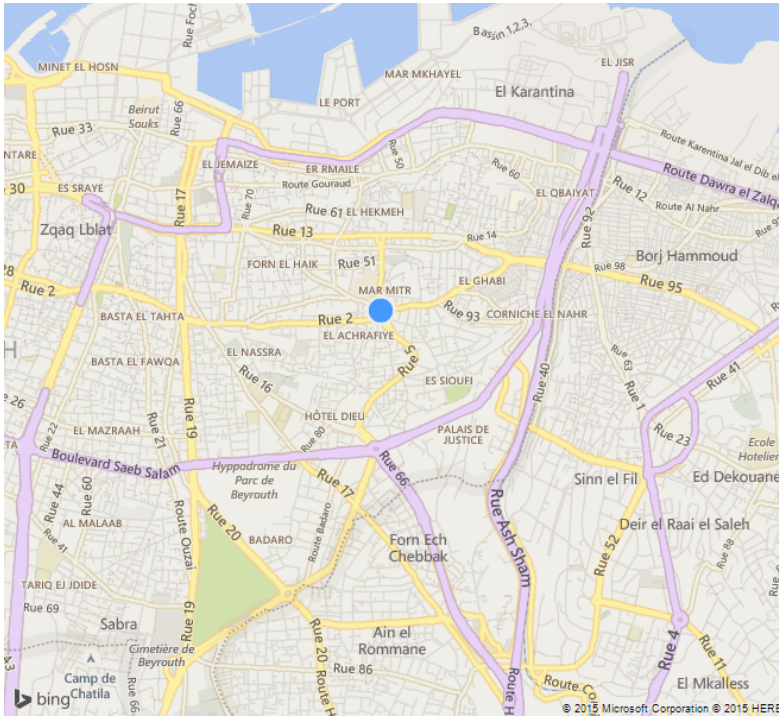
CARTES DES CENTRES ET PHOTOS



Bourj Hammoud



Dbayeh



Achrafieh - Beyrouth



Centre communautaire de Bourj Hammoud - « Kids club »



Centre de Dbayeh - Atelier d'art et de bricolage



Beth Aleph au zoo

ANNEXE IV

ENTRETIENS

I. Entretien avec Maria M., responsable des activités du centre de Bourj Hammoud.

C.¹¹¹ : Quand le centre a été ouvert ? Quelles sont les activités proposées ?

I. : En septembre 2013, on n'était pas dans cet établissement mais on s'occupait déjà de l'accueil et du soutien des réfugiés syriens, de l'aide scolaire. Nous sommes ici depuis un an et demi, ouverture du centre communautaire. Nous offrons 14 activités, plus une aide sociale. Dans les activités, nous proposons des kids clubs, l'anglais pour les enfants et les adultes - pour pouvoir acquérir une nouvelle langue et les femmes peuvent aider les enfants - des cours d'alphabétisation. On avait organisé un spectacle théâtral en collaboration avec les deux autres centres CLMC de Mreijeh et Dekwaneh à propos du mariage précoce. On avait aussi un projet d'infirmerie, mais aujourd'hui il est terminé. Une infirmière venait une fois par semaine dans le centre.

Le centre se trouve dans la région de Nabaa, une des zones les plus pauvres de Beyrouth.

C. : Les enfants qui participent à vos activités vont à l'école ?

I. : Il y a des enfants qui ne sont pas enregistrés à l'école, il y en a de toutes les âges. Un 50% va à l'école, le 20% de ceux qui vont à l'école sont scolarisés dans les écoles privées. Ils ont moins de 17 ans, à cette âge-là la plupart arrête l'école pour aller travailler, tout genre confondu.

Le HCR est notre donateur, il nous finance, il établit des quotas de participation aux activités. Le 10% des participants est de nationalité libanaise. Chaque mois le nombre total d'enfants peut augmenter ou diminuer : par ex. le HCR a établi que pour les clubs, on peut accepter 80 enfants en total, pour l'anglais 20. En réalité, on a 146 enfants qui se sont présentés pour les clubs et 599 pour l'anglais. Pour participer aux activités il faut être enregistré au HCR comme réfugié.

¹¹¹ C. : Chercheur ; I. : Interlocuteur.

Les activités des adultes se déroulent pendant 3 mois, pour les enfants 6 mois (kids clubs), l'anglais 3 mois et pour les personnes âgées 6 mois. Au début de chaque session il y a des inscriptions ou des renouvellements. Pour l'anglais, nous organisons un test de niveau.

C. : Est-ce que les enfants qui participent à vos activités ont subi des violences ? Est-ce qu'ils sont accompagnés ou pas ?

I. : Nous avons constaté des cas de violence psychologique et physique. A ce propos, nous avons référé l'événement à notre psychologue et orienté la personne vers *Intersos*. Il s'agit souvent d'une violence morale, du mariage précoce. Pour cette raison nous avons organisé la pièce de théâtre. En même temps, le lendemain une fille s'est mariée.

C. : Il s'agit de mariages avec des jeunes du même âge ou avec des hommes plus âgés ?

I. : Les deux. La plupart des enfants qui viennent ici sont accompagnés. Certains n'ont pas les parents ici, mais ils habitent avec les grands-parents ou des membres de la famille.

C. : Ils proviennent de quelle ville en particulier de Syrie ?

I. : D'Alep notamment.

C. : Est-ce que tu peux me parler des relations qu'il y a entre les Syriens qui viennent ici et la communauté locale ? Est-ce qu'ils ont été bien acceptés et ils sont insérés dans la communauté libanaise ?

I. : Il y a plusieurs niveaux de relations. Syriens - Syriens : ils sont très proches, parfois nous avons constaté des formes de méfiance et de distance. Les femmes ne pensent qu'à chercher de l'argent pour manger. Plusieurs familles habitent ensemble, elles n'ont pas beaucoup de contacts avec les Libanais. Libanais - Syriens : Il y a comme une forme d'« allergie » envers les Syriens, il n'y a pas de contacts. C'est un problème de mentalité et de pauvreté, ils ne sont pas capables d'être au même niveau social. Certains Libanais ont accueilli des Syriens dans leurs maisons, ils leurs ont laissé leurs appartements, mais il ne s'agit que d'une aide « humanitaire » mais pas d'amitié. Ils louent une chambre minuscule pour 400\$, c'est un intérêt économique.

C. : Est-ce qu'il s'agit à ton avis d'une méfiance au niveau confessionnel ? Les Syriens qui fréquentent le centre sont musulmans ou chrétiens ?

I. : Non. Il y a les deux, mais la majorité est musulmane sunnite, il y a quelques chrétiens.

C. : Pour revenir aux problèmes des violences, est-ce que vous êtes venus à connaissance d'actes de violences à l'école envers les enfants syriens ? Est-ce que vous faites des comptes rendus ?

I. : Nous avons constaté des violences morales de la part des enseignants. Il s'agit d'une discrimination orale, genre « *Tu es Syrien et tu n'as pas ça* ». Nous faisons des comptes rendus pour les familles. Les enfants parlent beaucoup avec les animatrices sociales du centre et les psychologues. Par contre, avant de contacter Mirella¹¹², j'essaie d'abord de résoudre le problème avec le directeur de l'école concernée. J'étais responsable de la scolarisation avant et je connais les directeurs des écoles de la ville et des alentours. Si la chose ne se résout pas, je contacte Mirella.

Nous constatons des violences des hommes envers les femmes. Des discours comme « *Tu es un âne, tu ne comprends rien !* ».

Les hommes ne sont pas disponibles à participer aux activités, ils doivent travailler mais même pas quand ils ne travaillent pas, ils ne viennent pas aux cours. Dans le centre, il y a des femmes et des personnes âgées. Des hommes accompagnent les femmes, ils restent en bas et après ils leur demandent ce qu'on leur a dit.

C. : Est-ce que tu peux revenir à la gestion du HCR ?

I. : Le HCR gère les aides pour les familles, pour les familles sont nombreuses plus elles ont des aides. Ils ont des critères pour donner des aides : Grande famille, maladie (70% offert par HCR, 30% par Caritas après avoir consulté notre médecin), l'enregistrement est fondamental pour la régularisation et l'obtention des aides. Le problème se pose pour les couples mixtes : une femme mariée à un libanais s'est présentée seule au HCR pour obtenir des aides. Elle ne les a pas obtenus.

C. : À propos des activités, elles se déroulent toute l'année ?

¹¹² Elle parle de notre tutrice de stage, le project manager du département éducation auprès du CLMC.

I. : Oui, même pendant l'été. Il y a des sessions chaque 3 mois, la prochaine commence pour avril-mai-juin. Une activité sportive commence aujourd'hui, elle est organisée par le HCR, deux fois x semaine de 15h à 17h en collaboration avec Caritas. Un autocar accompagne les enfants et les familles, il s'agit d'enfants libanais, syriens et irakiens.

II. Entretien avec Mireille J., animatrice sociale - centre de Bourj Hammoud.

C. : Est-ce que tu peux me présenter les activités que tu organises ? De quoi tu t'occupes ?

I. : Je m'occupe de tous les « kids-clubs » avec les enfants, des activités pour les personnes âgées et avec les hommes.

Chaque semaine je propose des activités différentes, les enfants aiment jouer. Aujourd'hui c'est la première fois qu'ils regardent un film. J'organise des activités selon les besoins et leur compréhension.

Il faut comprendre les enfants et savoir leur expliquer ce qu'il faut faire. Pour les jeux explique étape par étape. Par exemple, le film, je l'ai expliqué pour mieux le comprendre. Il y a des enfants intelligents et d'autres avec des handicaps. La compréhension est importante, il faut leur expliquer l'importance de la compréhension verbale et non.

Avec les adolescents, je fais des activités de sensibilisation. J'ai un projet pour créer des activités entre les enfants et les adolescents, afin qu'ils puissent avoir des relations.

C. : Est-ce que tu sais si ces enfants se voient aussi en dehors de Caritas ?

I. : Je ne sais pas, mais je ne crois pas. Ici, il est important pour eux de jouer, il n'y a pas beaucoup d'ouverture de leur part.

C. : Tu as des contacts avec les parents ?

I. : Pas beaucoup, je les connais, je sais c'est qui le parent de qui. Pour eux, les relations entre les enfants ne sont pas importantes. Les jeux non plus. Quand les cours

d'anglais ont commencé, les enfants ont abandonné mes activités pour rejoindre les classes d'anglais.

C. : Tu sais si ces enfants allaient à l'école avant et si aujourd'hui ils y vont toujours ?

I. : Pas tous les enfants allaient à l'école avant. Maintenant il y en a certains qui y vont, le matin ou l'après-midi, pour ça j'ai organisé deux sessions par jour.

C. : A ton avis ils n'allaient pas à l'école pour quelle raison ?

I. : Je ne sais pas. Tu sais notre culture est différente de la leur !

C. : Qu'est-ce que tu entends pour culture ? Pourquoi tu dis que ta culture est différente de la leur ?

I. : [Elle rit] Pour nous l'école, les jeux, sont un droit ; pour eux, non. Ils n'ont pas de maison, ils proviennent d'un contexte de pauvreté. Pas tous sont comme ça. [Elle me dit qu'elle est syrienne aussi].

C. : Ils proviennent de quel milieu social ?

I. : Rural et urbain, mais ils sont très pauvres. La région où nous nous trouvons est une des plus pauvres. Toutes les familles demandent une aide pour manger, mais en Syrie certaines étaient riches.

C. : Les enfants qui participent à tes activités viennent régulièrement ?

I. : Oui. Pour les adolescents, c'est plus facile de les contacter et comprendre pourquoi ils ne sont pas venus, en cas d'absence. Ils ont un téléphone portable et je peux les contacter. Pour les enfants non, mais la fois d'après ils justifient leur absence.

C. : Est-ce qu'ils sont violents ? Tu as constaté de violences ?

I. : Non. S'il y a des actes de violences, j'essaie de leur faire tout de suite comprendre que ça ne va pas. Nous avons créé ensemble une charte de vie, avec les règles à faire respecter. Ils sont très respectueux et gentils. Ils ont besoin de tendresse, d'écoute et chaque geste est pour eux très important. J'essaie de faire responsabiliser les enfants, ils se sentent importants et capables de faire quelque chose.

C. Entretien avec Lara B., éducatrice à l'école Beth Aleph et enseignante au 2^{ème} shift dans l'école « Bourj Hammoud Third Public School », à Bourj Hammoud.

C.: How long do you work in this school? When do you start working here?

I.: I started working at Beth Aleph school project 2 years ago, since September 2013. I started working at Berj hamoud3 school 2 months ago, since April 2015.

C. : How many students do you have?

I.: At Beth Aleph I teach in 2 kg1 classes, in each class I have 14 students. At Bourj Hammoud III I teach in 4 classes at grate 1; in each class I have 27 students.

C.: How many class do you have?

I. : I have 2 classes at Beth Aleph and 4 classes at Bourj Hammoud.

C. : What do you teach?

I. : I teach math in Arabic for the Syrian students at Bourj Hammoud III. At Beth Aleph I teach the English.

C.: In these classes there are only Syrian students?

I.: At Beth Aleph there are students from different nationality; Soudan, Ethiopia, Syria, Bangladesh, Phillipine. At Bourj Hammoud III there are only Syrian students, only one student was from Iraq and he left the school for reasons that I don't know.

C.: How old are they?

I.: At Beth Aleph students are from 5 to 7 years old. At Bourj Hammoud III students are from 6, 7, 8, 9 and 10 years old in the same class.

C.: Where they come from Syria?

I.: Different places.

C.: Did they go to school before?

I.: No in both schools the kids did not go to school before, only few of them did.

C.: Do you know their parents?

I.: At Beth Aleph I meet the parents 4 times in the year for different ceremonies at school, and some of the parents became friends with me and I talk to them weekly on the phone. At Bourj Hammoud III there's no contact between me and the parents.

C.: Did you meet them before?

I.: No, my first time to meet with them was at school.

C.: Do you know if they work or not? What is their economic situation?

I.: I can tell that the economic situation of the parents at Beth Aleph is not good but both of the parents work and do not let their kids work. But at Bourj Hammoud III School I can tell that most of the students are working before or after school.

C.: What do you think about this school? It's a good school?

I.: Beth Aleph is the most needed school for this kind of students. Bourj Hammoud III is a good school, but it needs more financial help.

C.: What are the problems in the school?

I.: At Beth Aleph all the problems that we face can be solved directly with a big plan, since we work with a big team. But at Bourj Hammoud III there are more problems, some of the kids don't know how to hold the pencil. Even, there are no books given for the students, they are using only copybooks, there are too much students in the same class, these kind of students needs more effort from the teacher since they are not used to study and to be silent. To help get to the discipline we need lots of effort.

C.: Do the students have some learning disabilities? Are they only Arabic educated? Do they know foreign languages?

I.: The kids are learning English language and Arabic language.

C.: Can you explain me how is organized the 2nd shift?

I.: The second shift is organized from 2:20pm till 7:10pm. In the summer we start at 7:30am till 1:10pm.

C.: At the end of the year, can they pass to the next class/level? Are there exams?

I.: Yes they can pass to next class, and there are exams every month and every trimester.

C.: Do they stay always in the 2nd shift or can they enter in a 1st shift when they pass the exams?

I.: I don't know actually.

C.: Did they talk with you about Syria and their experience of war?

I.: Most of the kids were too young when they got here in Lebanon, they don't remember a lot about the war, but they tell me that there are troubles in Syria and there is Isis.

C.: Do you know if they love Lebanon? Are they happy here?

I.: Yes the kids love Lebanon a lot, they are happy here.

C.: Do you know if they have any Lebanese friends or any friends from others nationalities?

I.: Yes they have friends from Lebanon and lots of friends from Syria.

C.: Where they live in Beirut?

I.: Beth Aleph's students live in different places in Beirut, the transportation is available. All Bourj Hammoud III students live at Nabaa, Bourj Hammoud, since there is only a small bus, that transport the kids only in Nabaa and the parents are paying for the bus, other students walk to their houses.

C.: Do you know if at school or at home there are some cases of violence?

I.: At school the kids are being treated in a very good way. But the kids are facing lots of violence in their houses.

C.: What do you do in this case? Do you refer it to the director? What does he?

I.: At Beth Aleph, everything is being solved; there is a social worker and a psychologist. At Bourj Hammoud III we can't do anything about that since there is no psychologist, or a social worker or anyone specified to do that work.

C.: Do you love your job?

I.: I adore my work at Beth Aleph, but at Bourj Hammoud III I find that my work is incomplete because there are lots of things that can help more with these students to achieve.

C.: Do you have any suggestions to improve this school system?

I.: We need a social worker at Bourj Hammoud III and a psychologist, we need books, and we need to decrease the student's numbers in one class: max 20 students, we need more teachers to give sports session to these students, music or something to motivate the students more and give them a time to have fun.

ANNEXE V

QUESTIONNAIRES

I. Questionnaire pour les enfants de l'école Beth Aleph.

What's your name? ما اسمك؟	
How old are you? كم عمرك؟	
Where are you from? من أين أنت؟	
Where do you live? أين تسكن؟	
Does your family lives in Lebanon? هل تسكن عائلتك في لبنان؟	
Do you like school? هل تحب المدرسة؟	
Did you go to school before? هل ذهبت إلى المدرسة من قبل؟	
Do you have friends at school? هل عندك أصدقاء في المدرسة؟	
They come from where? من أين جاؤا؟	
Do you meet them outside of school? هل تلتقي بهم خارج المدرسة؟	
What do you do when you don't go to school? ماذا تفعل عندما لا تذهب إلى المدرسة؟	
How is your life in Lebanon?	

كيف هي حياتك في لبنان؟	
Do you like Lebanon? هل تحبّ لبنان؟	
Do you have friends outside of school? هل عندك أصدقاء خارج المدرسة؟	
They come from where? من أين جاؤا؟	
Do your parents work? هل يعمل والديك؟	
What's their profession? ما هي مهنتهم؟	
What do you want to be in the future? ماذا تريد أن تكون في المستقبل؟	

II. Questionnaire pour les enfants du centre de Bourj Hammoud.

ما اسمك؟
كم عمرك؟
أين سكنت في سوريا؟
أين تسكن الآن؟
هل تسكن عائلتك في لبنان؟
هل يعمل والديك؟
ما هي مهنتهم؟
هل عملوا في سوريا؟
ما كانت مهنتهم؟
هل تذهب إلى المدرسة؟

هل تحبّ المدرسة؟
هل ذهبت إلى المدرسة من قبل؟
هل عندك أصدقاء في المدرسة؟
من أيّ منطقة جاؤا؟
هل تلتقي بهم خارج المدرسة؟
ماذا تفعل عندما لا تذهب إلى المدرسة؟
كيف هي حياتك في لبنان؟
هل تحبّ لبنان؟
هل عندك أصدقاء خارج المدرسة؟
من أين جاؤا؟
ماذا تفعل معهم؟

مذا تريد أن تكون في المستقبل؟
تعطى لون لكل بلد: سوريا: لبنان: العراق:

ANNEXE VI

RAPPORTS DE VIOLENCE

I.

تبليغ عن حالة انتهاك للأطفال في مدرسة رسمية

- نوع الشكوى: ان هذه الشكوى هي للتبليغ عن حالة ضرب و اهانة لطلاب سوريين

- تاريخ الاتصال: 2015/3/14

- الجهة المبلغة: كاريتاس الاجانب- الفريق التربوي

- اسم المدرسة: متوسطة غزة الرسمية - الدوام المسائي القضاء / العنوان: راشيا

- ملخص عن الحالة: في متوسطة غزة الرسمية، و خلال الدوام المسائي ثلاثة طلاب يتعرضون للضرب من قبل مدرّسين من المدرسة، كما و انهم يتعرّضون لاهانات شديدة و معاملة سيئة جداً، كما و انهم يمنعون من التوجه الى المرحاض عند الحاجة، حتى في أوقات الاستراحة و بسبب تنظيف الحمامات يمنعون من الدخول الى المرحاض، الى أن يبللوا أنفسهم،

و الطلاب هم:

- (الصف الخامس)

- (الصف الثاني)

- (الصف الاول)

- رقم الهاتف: 79-166703

- ملاحظات: ان ذوي الطلاب لا يريدون الافصاح عن أية أسماء، كما و انهم لا يريدون ان تعلم ادارة المدرسة عن أية علاقة لهم بهذا التبليغ، خوفا من الحاق الأذى أكثر فأكثر بالأولاد.

II.

تبليغ عن حالة انتهاك للأطفال في مدرسة رسمية

- نوع الشكوى: انّ هذه الشكوى هي للتبليغ عن حالة ضرب و اهانة لطلاب سوريين

- تاريخ الاتصال: 2015/3/16

- الجهة المبلغة: كاريتاس الأجانب-الفريق التربوي

- اسم المدرسة: متوسطة غزة الرسمية- الدوام المسائي /القضاء / العنوان: راشيا

- ملخص عن الحالة: في متوسطة غزة الرسمية، و خلال الدوام المسائي، أربعة طلاب في متوسطة غزة الرسمية يتعرضون أيضا" للضرب و الاهانة و لمعاملة سيئة،

و الطلاب هم:

- (الصف الثالث)

- (الصف الثاني)

- (الصف الثاني)

- (الصف الاول)

- رقم الهاتف: 76-343292

- ملاحظات: ان ذوي الطلاب لا يريدون الافصاح عن أية أسماء، كما و انهم لا يريدون ان تعلم ادارة المدرسة عن أية علاقة لهم بهذا التبليغ، خوفا من الحاق الأذى أكثر فأكثر بالأولاد.

RÉSUMÉ DES RAPPORTS DE VIOLENCE

Les deux rapports présentés ci-dessus ont été rédigés par les membres de l'équipe éducative du CLMC de Zahlé, une ville située dans la région de la Bekaa. L'objectif a été de signaler les cas de violence subis par certains enfants syriens inscrits dans une école publique de la région.

Chaque rapport mentionne la date de rédaction, le nom de l'organisme rapporteur, ainsi que le nom et l'adresse de l'école.

Un résumé de la situation est exposé dans chaque rapport. Les deux récits relatent que sept enfants ont été frappés par les enseignants de l'école, ils ont été maltraités et, pour le cas spécifique du premier rapport, l'accès aux toilettes leur a été empêché. Il s'agit d'enfants d'âges différents, ne faisant pas tous partie de la même classe. Ils n'ont pas voulu communiquer le noms de leurs agresseurs, par peur de subir d'autres violences.

Nous avons rendu anonymes les noms de famille des enfants.

Enfin, dans les deux rapports, le numéro de téléphone de la famille concernée est indiqué.