

Conceptions plurielles de la parentalité : regards croisés entre des familles en demande d’asile et des institutions dans la Province de Liège (Belgique)

Mélanie Vivier

Mélanie Vivier : Faculté des sciences sociales (FaSS), Laboratoire d’anthropologie sociale et culturelle (LASC), doctorante en anthropologie, Université de Liège, melanie.vivier@alumni.uliege.be

Résumé :

Cet article propose d’identifier différentes conceptions institutionnelles de la parentalité opérantes dans un centre d’accueil et une école primaire, fréquentés par des familles en situation de demande d’asile en Belgique francophone. Il s’agit de comprendre la confrontation entre différentes manières de penser, pour une part, et de vivre la parentalité et l’enfance, pour une autre, à travers le prisme de l’alimentation et de la scolarité. Les institutions interprètent en effet les comportements scolaires des enfants et leurs pratiques alimentaires, tout en produisant divers stigmates concernant les familles migrantes. Catégorisées comme « vulnérables » ou « déviantes », les familles tentent de résister à cette stigmatisation, notamment les enfants qui jouent avec ces conceptions, témoignant d’une forte capacité d’agir sur leur environnement social.

Mots-clés : parentalité, demande d’asile, institutions, enfants, alimentation

Abstract :

This article aims to identify various institutional conceptions of parenthood used within a reception center and a school welcoming asylum-seeking families in French-speaking region of Belgium. The goal is to understand the encounter between different ways of living, on the one hand, and of thinking about parenthood and childhood, on the other, through the lens of food. Indeed, the institutions interpret the children’s behaviors and their food practices while producing stigmas regarding migrant families. Categorized as ‘vulnerable’ or ‘deviant’, families try to resist this stigmatization, particularly children who play with these local conceptions, demonstrating a strong ability to influence their social environment

Keywords : parenthood, asylum seeking, institutions, children, food

Abstracto :

Este artículo propone identificar diferentes concepciones institucionales de la parentalidad que operan en un centro de acogida y una escuela primaria, frecuentados por familias solicitantes de asilo en la Bélgica francófona. Se trata de comprender la confrontación entre diferentes formas de pensar, por un lado, y de vivir la parentalidad y la infancia, por otro, bajo el prisma de la alimentación y de la escolarización. De hecho, las instituciones interpretan los comportamientos escolares de los niños y sus prácticas alimentarias, al tiempo que producen diversos estigmas sobre las familias migrantes. Categorizadas como “vulnerables” o “desviadas”, las familias intentan resistir a esta estigmatización, en particular los niños, que juegan con estas

Conceptions plurielles de la parentalité : regards croisés entre des familles en demand...

concepciones, demostrando una gran capacidad para influir en su entorno social.

Palabras clave : parentalidad, solicitud de asilo, instituciones, niños, alimentación

Introduction

Derrière des gestes aussi quotidiens que nourrir ou éduquer un enfant se déploient des conceptions multiples de ce que signifie « être parent ». Les recherches contemporaines en anthropologie de la parenté ont en effet démontré qu'il existe une diversité de façons d'exercer sa parentalité. Marie-Rose Moro (2010 ; 2017) souligne, dans ses travaux en psychanalyse transculturelle, que les droits et devoirs parentaux se construisent en fonction d'éléments culturels, sociaux et individuels influençant la relation parent/enfant. L'exercice de la parentalité se conjugue donc au pluriel selon les normes, les valeurs et les pratiques propres à chaque société et à chaque famille.

Dans le cadre des familles migrantes, les devoirs parentaux sont réagencés au gré des nouvelles conditions de vie dans la société d'accueil. La migration transforme de fait les pratiques lorsque les familles s'adaptent à leur nouvel environnement de vie localement (Razy 2010 ; 2011). Les conditions matérielles, souvent précaires, la prise en charge institutionnelle, les journées rythmées par l'attente des décisions juridiques, participent à redéfinir les pratiques éducatives et la place qu'y occupent les parents.

En outre, les normes de parentalité de la société d'accueil ne sont pas toujours partagées par les familles migrantes, créant des décalages et des incompréhensions au sein des organismes institutionnels qui les accompagnent. À partir de la théorie selon laquelle les institutions ne sont pas de simples structures organisationnelles, mais qu'elles participent aussi de la production de savoirs et façonnent les pensées (Douglas 1999), comment ces dernières définissent-elles la parentalité en contexte d'asile ? Quelles conceptions de la parentalité s'y trouvent mises en tension ?

Ce questionnement est né d'une enquête ethnographique, menée entre 2018 et 2022, auprès de familles en demande d'asile, dans un centre d'accueil et une école maternelle et primaire en Province de Liège en Belgique¹. Le centre d'accueil et l'école sont en effet le théâtre de différentes manières d'incarner la parentalité, notamment dans deux domaines de la vie quotidienne des enfants : l'alimentation et le suivi de la scolarité.

C'est pourquoi, cet article revient d'abord sur les conditions alimentaires et la scolarité particulières des enfants en situation de demande d'asile, à partir desquelles se confrontent différents discours sur la parentalité au centre d'accueil et à l'école. Pointer les relations conflictuelles sur le terrain « présente l'avantage méthodologique de venir amplifier, révéler ou cristalliser certains dysfonctionnements classiques [...] tout en suscitant de nouvelles dynamiques et recompositions (Chelpi-den Hamer *et al.* 2010 : 9). Ensuite, il s'agira d'analyser la façon dont certains stigmates² liés à la parentalité sont associés aux familles en demande d'asile au sein de ces deux institutions. Enfin, l'attention sera portée sur le vécu des enfants et la manière dont ils résistent à cette catégorisation. C'est en effet aussi en analysant l'« entre-enfants » que se révèlent les mécanismes de transmission des conceptions locales de la parentalité, de la scolarité et de l'alimentation.

Devenir « demandeur d'asile » : une alimentation et une scolarité à la marge

L'enregistrement d'une demande d'asile entraîne de nombreux changements dans les activités quotidiennes des familles. En devenant « demandeurs d'asile », les parents et les enfants se trouvent pris dans un système d'accueil institutionnalisé contraignant fortement leurs routines et

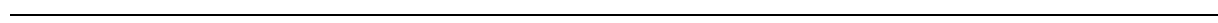
leurs activités ordinaires, notamment en matière d'alimentation et de suivi scolaire.

De fait, en Belgique, une fois la demande de protection enregistrée, une place d'hébergement est proposée dans l'un des centres d'accueil collectifs répartis sur l'ensemble du territoire³. Les demandeurs d'asile y reçoivent l'aide matérielle - régie par la loi du 12 janvier 2007 communément appelée loi « accueil » - qui inclut « l'hébergement, les repas, l'habillement, l'accompagnement médical, social et psychologique et l'octroi d'une allocation journalière » (Art.2 Loi 2007-01-12/52) jusqu'à l'obtention d'un titre de séjour ou la délivrance d'un ordre de quitter le territoire. Les structures d'accueil collectives sont gérées par des organismes humanitaires, associatifs ou étatiques, sous la coordination de FEDASIL (Agence fédérale belge chargée de l'accueil des demandeurs d'asile). Néanmoins, en fonction des politiques institutionnelles et des infrastructures locales, les conditions d'hébergement des familles varient fortement d'un centre à l'autre.

Le centre d'accueil étudié, géré par un organisme humanitaire, possède une capacité d'environ 150 places d'hébergement. Les familles sont logées dans un ancien bâtiment réaffecté, dans des chambres étroites, aménagées sous la forme de dortoirs, dans lesquelles elles ne peuvent pas cuisiner. Le centre d'accueil a donc mis en place un système de cantine, et les familles doivent se conformer aux menus et aux horaires du réfectoire du centre d'accueil. Les plats servis sont élaborés par une société de service qui les prépare, les livre, les réchauffe puis les assaisonne sur place, en collaboration avec le personnel de la structure⁴.

En parallèle, contrairement au centre d'accueil, l'école ne possède pas de cantine. De fait, il est commun en Belgique que les enfants apportent leur repas à l'école. Appelés communément « tartines »⁵, le repas du déjeuner est préparé par les parents et consommé en classe sous la surveillance de l'enseignant. Les tartines sont généralement constituées de pain, de crudités ou de produits froids et rapidement consommables (*cf.* Figure 1 ; Razy & Vivier. Les enfants peuvent également prendre avec eux des « collations »⁶ qu'ils mangent pendant la récréation.

Figure 1 : exemple de boîtes à tartines à l'école





Mosaïque de photos prises dans le cadre du projet européen Food2Gather7 et publiée dans *L'alimempédie enfantine. Le guide du petit anthropologue sur l'alimentation* (Vivier & Razy 2022 : 341) .

Pour les parents en situation de demande d'asile, les « tartines » des enfants sont confectionnées à partir des aliments servis à la cantine du centre d'accueil : pain, fromage, préparation industrielle à base de viande et de mayonnaise. Ces aliments de restauration collective, souvent peu appréciés par les enfants, sont régulièrement remplacés par des produits achetés au supermarché « *discount* », à la cafétéria du centre (chips, confiseries ou plats instantanés) ou dans des épiceries dites « exotiques » vendant des aliments de leur pays d'origine. Les « boîtes à tartines » des enfants hébergés au centre d'accueil sont constituées d'un mélange d'aliments à la marge des normes gustatives et commensales locales, éloigné des valeurs alimentaires que tente de prôner l'école autour du « fait maison », du « local » ou des produits biologiques.

Par ailleurs, contrairement aux autres enfants de l'école, la majorité des enfants en situation de demande d'asile sont d'abord scolarisés dans les classes DASPA (Dispositif d'Accueil et de Scolarisation des élèves Primo-Arrivants). Ces classes, créées pour accueillir les élèves étrangers dit « primo-arrivants », ont pour objectif de leur offrir une scolarisation adaptée à leur besoins linguistiques et socio-culturels. Elles permettent notamment l'apprentissage intensif du français, la transmission de « la culture scolaire » ainsi que la remise à niveau dans les différentes matières scolaires8. Contrairement à l'enseignement classique, le DASPA ne dispose d'aucun programme officiel, si ce n'est une obligation de respecter un certain nombre de périodes dédiées à l'enseignement du français et des autres matières scolaires. Les enseignants déterminent eux-mêmes la forme et le contenu des apprentissages, en fonction de leur expérience, de leurs intérêts et de leurs compétences. Les cours diffèrent ainsi largement de ceux des classes ordinaires, les professeurs privilégiant souvent les apprentissages informels plutôt que les leçons frontales souvent plus difficiles à mettre en place en classe en raison du profil des élèves (rupture de scolarité, non scolarisation, difficultés liées au parcours migratoire).

Par ailleurs, au-delà de leur alimentation et de leur scolarité adaptée, de nombreux éléments les distinguent des autres élèves à l'école. Par exemple, la classe DASPA est installée dans un local préfabriqué à l'extérieur du bâtiment principal, ce qui matérialise spatialement son statut marginal. De même, pour des raisons logistiques, le ramassage scolaire est opéré par le centre d'accueil plutôt que par les parents, renforçant la distance sociale et les obstacles de communication avec le corps enseignant.

Dans ce contexte, le quotidien des enfants en situation de demande d'asile se déploie en marge des normes et des pratiques alimentaires et scolaires locales, particulièrement contraintes par le système d'accueil des demandeurs d'asile. Les familles disposent de peu de marges de manœuvre pour exercer leur parentalité, et leurs pratiques, souvent éloignées des attentes institutionnelles, sont rarement valorisées. Les parties suivantes seront l'occasion de documenter ces décalages et la manière dont les institutions les abordent, participant à la construction d'une certaine vision du parent-migrant.

« Sensibiliser » les parents : discours institutionnels autour de l'alimentation de l'enfant en situation d'asile

Nourrir l'enfant apparaît dans de nombreuses sociétés comme l'une des principales responsabilités

des personnes assimilées comme parent (Goody 1983). Pour les enfants en situation de demande d'asile, l'organisation des repas est partagée entre l'institution d'accueil d'une part, qui permet l'accès à la nourriture et définit les règles de commensalité dans la structure, et les parents d'autre part qui tentent de maintenir une forme d'« éducation alimentaire » par la transmission des normes et des pratiques de leur pays d'origine. Deux logiques s'opposent dès lors entre ces figures de l'« entourage nourricier » de l'enfant (de Suremain 2007).

Pour le centre d'accueil, l'alimentation est envisagée dans sa fonction vitale. L'objectif humanitaire est clair : « remplir des ventres » le plus rapidement et efficacement possible et à moindre coût. À l'opposé, les familles valorisent en premier lieu le plaisir d'une alimentation « faite maison » et le maintien des pratiques commensales et culinaires familiales (Poulain 2013 : 85). Dans ce contexte, le processus d'institutionnalisation de l'alimentation de l'enfant dans le cadre de la demande d'asile participe d'un déplacement des devoirs parentaux, transformant parfois brutalement les pratiques alimentaires des familles hébergées au centre d'accueil. Les parents ne sont plus les seuls responsables de l'alimentation de leur enfant : une partie de cette tâche est prise en charge par la structure d'accueil à travers le système de restauration collective qu'elle impose. Toutefois, l'institution revendique un positionnement « impartial » face aux pratiques alimentaires des parents et évite à tout prix d'être impliquée dans toute forme d'exercice de la parentalité en lien avec l'alimentation de l'enfant.

« On laisse vraiment la responsabilité aux parents du comportement de leur enfant. Mais nous sommes là aussi pour essayer de parlementer, essayer de faire comprendre, de conscientiser les parents parce qu'ils ne viennent pas forcément de cultures [similaires], nous autres on est quand même un peu dans cette culture-là. Dans une structure ainsi, il faut... parce que sinon ils vont monter sur les tables, ou embêter d'autres personnes et tout ça va créer d'autres tensions », Romain, un professionnel du centre d'accueil, 20189.

Cependant, au quotidien, la division des tâches alimentaires entre ces deux entités nourricières est parfois floues, entraînant des incompréhensions entre différentes conceptions des devoirs parentaux. Si le centre d'accueil souhaite se tenir à l'écart de l'alimentation des familles, malgré son implication dans l'accès à la nourriture, pour les parents cette logique démontre surtout l'incapacité de l'institution à prendre soin des enfants.

« J'accompagne les enfants pour une balade en forêt organisée par le centre d'accueil. À peine en route, certains enfants me confient qu'ils n'ont pas pris avec eux de repas pour midi. Ils m'expliquent qu'ils n'ont pas compris que leurs parents devaient préparer 'des tartines', pensant que le déjeuner était fourni par le centre. Dans la précipitation, nous décidons avec l'animateur de nous arrêter au supermarché, et je prends rapidement de quoi nourrir les enfants. À notre retour, je raconte l'incident à certains membres de l'équipe, ils s'étonnent : 'C'est fou que les parents ne leur aient pas mis à manger ! À chaque fois c'est toujours pareil, pourtant on a bien répété à tout le monde !'. Plus tard, en discutant avec une famille, j'explique la même situation ; elle s'indigne fortement que le centre n'ait rien prévu à manger pour les enfants», Journal de terrain¹⁰, au centre d'accueil, juillet 2020.

Les décalages entre les règles alimentaires institutionnelles et les pratiques familiales, ainsi que la confusion des rôles alimentaires envers l'enfant, contribuent à façonner l'image d'un parent « ignorant » auquel il faut transmettre les normes locales de la société d'accueil. L'observation

des repas des enfants devient donc l'occasion, pour les professionnels, d'évaluer les pratiques parentales. Dans ce contexte, la préparation des tartines et collations apparaît comme un exercice à travers lequel les parents doivent prouver leur capacité à rester autonomes et proactifs au sein de la structure, évitant ainsi de dépendre entièrement des aides qui leur sont fournies. À défaut de vouloir éduquer les enfants à l'alimentation, le centre d'accueil espère ainsi « sensibiliser » les parents aux normes alimentaires et comportementales de l'institution. Celle-ci tente ainsi de transformer les pratiques alimentaires familiales dans l'espoir de faciliter leur intégration dans la société d'accueil.

Cette interprétation de la « bonne parentalité » à partir de l'assiette des enfants se retrouve également à l'école. Les membres de l'institution scolaire ignorent bien souvent les conditions de vie des familles, la logistique complexe des centres d'accueil, ainsi que les difficultés administratives, psychologiques ou matérielles auxquelles doivent faire face les parents. Pourtant, les boîtes à tartines sont perçues comme le reflet d'une certaine implication parentale - ou à l'inverse d'une forme d'incompétence parentale dans l'éducation alimentaire des enfants.

Lorsque j'interroge un enseignant sur l'alimentation des enfants en situation de demande d'asile, il me répond :

« C'est une véritable catastrophe ! 98% de leur alimentation est constituée de sucrés et les 2% de salés [restants] c'est une véritable catastrophe. [...] Voilà après, qu'ils aient une manière de cuisiner, des goûts différents, c'est une chose, mais ce n'est pas moi qui fais leurs tartines, donc ils pourraient... Maintenant, je ne sais pas bien comment ça se passe au centre de ce point de vue-là. » (Extrait d'entretien avec un enseignant, classe DASPA, 2018)

Malgré le fait que les tartines des enfants soient constitués majoritairement des produits distribués par le centre, les parents restent bien souvent les premiers mis en cause face aux injonctions alimentaires scolaires. Dans ce cadre est né un projet d'établissement autour de « l'alimentation saine », avec lequel l'institution scolaire espère « sensibiliser » les parents à une alimentation considérée comme meilleure pour la santé de l'enfant, notamment en interdisant certains produits dans l'enceinte de l'école. Les aliments ou boissons sucrés tels que les jus de fruits, les biscuits achetés au supermarché ou encore les préparations industrielles sont désormais bannis. Dans ce contexte, les tartines des enfants en situation de demande d'asile, souvent constituées de produits « trop » transformés industriellement (« trop gras », « trop sucrés », « trop salés »), interrogent les normes institutionnelles et les différentes conceptions de l'alimentation comme de la parentalité à l'école.

« Dans la discussion, Sophie, une enseignante évoque les gâteaux apéritifs de Kamilia (une petite fille hébergée au centre d'accueil) qu'elle prend souvent comme « collation » dans la cour de récréation : « c'est comme des chips. On doit lui dire, lui enlever, qu'on n'a pas le droit à l'école. Après si c'est des choses que le centre lui donne... »
Doriane, une autre enseignante, rétorque : « Je ne sais pas si tu leur interdis de le prendre s'ils vont revenir avec autre chose, ils n'ont pas les mêmes notions de ce qui est sain ou pas. », JdT, à l'école, janvier 2020.

Certains parents tentent pourtant de répondre aux attentes de l'école, soucieux d'assimiler les comportements de la société d'accueil. Mais, leurs pratiques alimentaires restent largement

incomprises des enseignants, ceux-ci les jugeant à partir de leurs propres savoirs et expériences alimentaires, culturellement situés.

« Alors que je rentre de l'école avec les enfants, Yasmina ouvre la boîte à tartines de sa fille pour vérifier ce qu'elle a mangé. Elle remarque que sa bouteille d'eau est encore pleine : 'Ils ne boivent pas Mélanie !'. Elle m'explique qu'elle a voulu remplacer l'eau par du bissap (boisson infusée à base de feuille d'hibiscus largement répandue en Afrique de l'Ouest) pour inciter ses enfants à boire. Toutefois, l'institutrice de sa fille a refusé qu'elle l'ouvre en classe, lui faisant remarquer que les jus de fruits sucrés étaient interdits à l'école. 'Elle ne sait même pas ce que c'est !' ajoute-t-elle. J'é mets l'hypothèse que c'est parce qu'il y a du sucre dans la boisson. Yasmina se justifie : 'Oui, mais je n'ajoute pas trop de sucre moi [par rapport à la recette traditionnelle de son pays]. Ce n'est même pas du jus !'. », JT, au centre d'accueil, octobre 2020.

Malgré l'impartialité affichée, à travers les règles qu'elle établit et les professionnelles qu'elle forme, l'école véhicule des conceptions spécifiques de l'alimentation et de la parentalité, culturellement ancrées dans les sociétés occidentales européennes, sous couvert de normes nutritionnelles.

Si l'école comme le centre avancent ne pas vouloir intervenir dans les pratiques parentales, l'exemple de l'alimentation illustre la porosité des frontières entre les différentes entités éducatives et nourricières autour de l'enfant au quotidien. La négociation permanente des rôles et des fonctions exercées auprès de l'enfant participe dès lors du processus de stigmatisation des familles en demande d'asile dont les propres conceptions de l'alimentation et de la parentalité sont peu prises en compte au sein des institutions qui les accompagnent. En marge des normes institutionnelles, les parents en situation de demande d'asile sont donc perçus comme « déviants » au sein des institutions mettant pourtant au cœur de leur politique d'accueil l'intégration de toutes les formes de familles.

Le suivi scolaire des enfants en situation d'asile : des parents d'élèves comme les autres ?

À son entrée à l'école, l'enfant change de statut, avec de nouveaux droits et devoirs, ainsi qu'un ensemble de compétences à acquérir tout au long de sa scolarité (Perrenoud 1994). Tout comme l'alimentation, le travail éducatif est donc marqué par une division stricte entre deux entités pédagogiques : l'école d'un côté et la famille de l'autre (Kherroubi 2008 : 14). L'école se donne pour mission d'enseigner des savoirs scientifiques et théoriques, et donc d'« instruire » l'enfant. À l'inverse, l'une des fonctions parentales consisterait à transmettre des comportements normés et les valeurs de la société dans laquelle l'enfant évolue. En fonction de leur âge, les enfants devraient avoir assimilé certaines compétences au sein de la famille, telles que des règles de vie en communauté, certaines règles d'hygiène ou comportements en société, le tout formant l'enfant au « métier d'élève » (Perrenoud 1994). Dans ce contexte, le suivi scolaire de l'élève apparaît, tout comme l'alimentation, comme l'un des domaines majeurs dans l'évaluation des compétences parentales (Fontaine & Hamon 2010 : 4).

Face aux attentes de l'école, conscient que les parents en demande d'asile n'ont pas toujours acquis ces spécificités éducatives à leur arrivée en Belgique, le centre d'accueil met à leur disposition différents outils pour améliorer les compétences parentales en matière de scolarité. Par exemple, un livret d'information sur la scolarité belge, édité dans leur langue maternelle, est distribué aux

familles. Ce dernier, qui présuppose a minima la maîtrise de la lecture, explicite les attentes de l'école en matière de suivi scolaire et fournit une liste détaillée de comportements à adopter pour y répondre : « En tant que parent, je dois veiller à ce que mon enfant se rende chaque jour à l'école » ; « Je dois m'assurer que mon enfant fait les exercices que le professeur a donnés et qu'il étudie ses leçons » ; « Je dois aussi prendre connaissance des informations qui me sont transmises par l'école »¹¹. Conscient des difficultés des parents dues à l'apprentissage du français et/ou à un manque de connaissances des normes scolaires locales, le centre d'accueil espère ainsi atténuer le jugement scolaire sur les élèves en situation de demande d'asile.

Toutefois, malgré ses initiatives, les parents en situation de demande d'asile sont souvent décrits au sein de l'institution scolaire comme des parents « peu investis », qui laisseraient à l'école l'entière responsabilité de la réussite scolaire de leurs enfants. « Il [cet enfant] n'est pas habitué comme ça » ; « Ils ne le mettent pas assez souvent à l'école » ; « Il faut aussi que les parents suivent derrière ! » rétorque, par exemple, une enseignante pour expliquer les difficultés d'un élève de maternelle hébergé au centre d'accueil (JdT, mai 2018). Ayant peu de contacts directs avec les parents en situation de demande d'asile, l'école tente d'évaluer les pratiques parentales à travers les comportements des enfants au sein de l'institution.

Toutefois, les enfants en situation de demande d'asile n'ont pas toujours appris tous les comportements normés attendus par l'école en Belgique. Rester assis silencieusement à table, lever le doigt avant de parler ou être capable de suivre une leçon silencieusement sont autant de comportements scolaires que les enfants en situation de demande d'asile ne maîtrisent pas toujours, en raison de leur parcours scolaire avant/pendant le trajet migratoire ou de toute absence de scolarisation précédant leur arrivée. Par ailleurs, la cadence de ces apprentissages varie en fonction de l'âge, du contexte familial et de la personnalité de l'enfant. De ce fait, certains enfants sont facilement qualifiés de « difficiles », ce qui influence la relation élève-enseignant et engendre une mauvaise image du parent d'élève migrant. Les comportements des enfants en situation de demande d'asile ternissent l'image du « bon parent » ; de fait, des accusations d'incapacité parentale émergent alors dans les discours des instituteurs.

Si l'école et le centre d'accueil cherche depuis plusieurs années à souligner le principe de neutralité vis-à-vis des milieux sociaux et des pratiques culturelles des familles, ces institutions sont finalement « loin d'être socialement neutres » (Giuliani & Payet 2014 : 5), le jugement portant sur des attributs culturels inégalement partagés entre les groupes sociaux. Ces conceptions institutionnelles de la parentalité mettent en lumière le caractère « déviant » assigné aux familles en demande d'asile dont les pratiques – alimentaires ou scolaires – ne correspondent pas aux normes sociales et culturelles des institutions. La confrontation entre ces différentes conceptions et un système alimentaire peu questionné au quotidien entraînent dès lors des incompréhensions au cœur « des accusations implicites ou explicites d'incapacité » (Sarcinelli 2015 : 4) face aux besoins de l'enfant.

Dans ce contexte, le statut de demandeur d'asile vient légitimer des comportements parentaux comme enfantins « hors-normes ». Si bien que le récit du parcours migratoire des familles est utilisé pour justifier certaines incompétences sociales et parentales. Comme le montre la partie suivante, la vulnérabilité devient alors l'argument principal pour donner un sens à la supposée déviance des enfants.

Entre vulnérabilité et déviance : le « mythe institutionnel » des

familles en demande d'asile

Les deux parties précédentes ont montré la façon dont les parents en situation de demande d'asile étaient souvent catégorisés comme « déviants » vis-à-vis des normes établies par les institutions qui les accompagnent. Parallèlement à cette catégorisation et à ces idéologies institutionnelles, s'exprime aussi une conception de l'enfant, comme étant un être passif et vulnérable. Ces conceptions apparaissent dans les discours institutionnels, lesquels décrivent l'expérience de l'exil comme traumatique au regard des comportements enfantins. Les enfants sont désormais qualifiés comme ayant vécu des épreuves douloureuses les obligeant à fuir leur pays d'origine, ce qui fait d'eux des êtres « à protéger ».

L'enfant en demande d'asile subit les stigmates d'une double vulnérabilité, entretenue par divers textes internationaux définissant le cadre juridique de la figure de l'enfant et du réfugié. De fait, la Convention de Genève de 1951¹² souligne la persécution comme critère majeur permettant de qualifier une personne de réfugié, et parallèlement, comme le rappellent les discours politiques internationaux, les États doivent tenir compte de la vulnérabilité des migrants (Andretta & Nakueira 2022), mettant l'accent sur le statut de victime des demandeurs d'asile. En parallèle, les recherches anthropologiques (de Suremain & Bonnet 2014 ; Pache-Huber *et al.* 2016) ont montré que les institutions impliquées auprès des enfants adoptent des conceptions largement issues de la Convention Internationale des Droits de l'enfant (CIDE)¹³, laquelle fait transparaître une vision de l'enfant perçu comme un être vulnérable, « à sauver ». Ces textes définissent ainsi les contours de « l'enfance en danger », cet âge de la vie jusqu'alors envisagé comme une période d'innocence et de douceur où violence, tensions et conflits n'ont pas leur place (Danic *et al.* 2006). Fort de ces conceptions juridiques et politiques, comment sont qualifiés les parents en demande d'asile sur le terrain ?

À l'école, les discours soulignant la vulnérabilité exacerbée des enfants en situation de demande d'asile conduisent à un changement de regard sur leurs parents. Durant l'enquête ethnographique, la situation d'une famille s'est révélée particulièrement saillante. Elle illustre l'oscillation constante entre vulnérabilité et déviance pour décrire les parents en demande d'asile. La famille B, constituée de la mère et de ses trois garçons (de 4, 7 et 11 ans), a vécu au centre d'accueil pendant 4 ans avant sa régularisation. À leur arrivée, l'apprentissage des codes de conduite à l'école a été difficile pour les enfants, notamment pour le cadet, jugé turbulent et agité en classe. Face aux difficultés comportementales et scolaires des enfants, les enseignants se sont souvent interrogés sur l'investissement de la mère et sa capacité à fournir un cadre familial stable et bienveillant. Toutefois, après plusieurs années passées dans la région, la famille s'est vue refuser la demande d'asile et risquait un ordre de quitter le territoire. Face au potentiel départ des enfants, visibilisant la vulnérabilité de la famille, un élan de solidarité est né à l'école, exprimant le soutien des parents d'élèves et de certains enseignants devant le risque d'expulsion qu'elle subissait.

« Idriss et Aziz ont reçu chacun un T-shirt et un bonnet de foot, accompagnés d'une carte signée par les élèves et les professeurs des classes d'intégration qu'ils fréquentent occasionnellement. Quand ils reviennent en classe DASPA, Idriss me demande de lui lire la carte où ses camarades lui souhaitent un bon départ. Suite à ma lecture, il semble contrarié. Je lui demande discrètement s'il allait devoir quitter le centre d'accueil, comme le semble le déclarer ses camarades. Il m'affirme que sa famille ne va pas partir et range rapidement les cadeaux dans son sac. En entendant ma conversation avec Idriss, l'institutrice de la classe interrompt notre échange. Elle me précise devant lui qu'elle

pense que la famille est hébergée temporairement chez d'autres parents de l'école, mais que les enfants ne veulent pas le dire. Idriss insiste et affirme qu'ils ne vont pas partir de l'école et qu'ils habitent toujours au centre d'accueil, puis il met brusquement fin à l'échange, fâché de la situation », JdT, à l'école, mars 2018.

Ces actions de solidarité témoignent d'une forme de compassion envers des familles tout en soulignant leurs conditions précaires, souvent peu conscientisées par les enfants et/ou cachées par les parents, soucieux de limiter les effets des stigmates sur leur vie quotidienne (Sarcinelli 2015). Par ailleurs, la temporalité des décisions administratives est souvent en décalage avec les initiatives citoyennes. En effet, les familles peuvent passer très rapidement d'une obligation de quitter le territoire à une autorisation de séjour temporaire ou à une régularisation (Le Courant 2022). Ainsi, la vulnérabilité imaginée par les membres de l'institution scolaire ne semble pas toujours correspondre à la réalité des familles, mettant en lumière des conceptions locales de la demande d'asile comme « héroïque », les familles bravant de multiples obstacles avant d'arriver en terre d'accueil.

Dans cette interprétation du vécu des familles, les comportements déviants de l'enfant ne sont donc plus interprétés comme une incapacité parentale, mais comme le reflet d'une situation traumatique liée au parcours migratoire. Dès lors, différents diagnostics psychologiques sont posés pour expliquer les comportements et/ou les émotions de l'enfant dits inappropriés au sein de l'espace scolaire.

Toutefois, comme le rappelle Michel Agier (2008), les victimes de la migration deviennent peu à peu des « indésirables », des laissés pour compte du système. Les familles en demande d'asile, enfants comme adultes, portent les traces de cette dichotomie paradoxale : d'une part, elles apparaissent comme victimes d'exil ; d'autre part, elles sont transgressives et déviantes face aux normes familiales locales. Au centre d'accueil, les discours autour de la parentalité font transparaître une forme de hiérarchisation de la vulnérabilité, permettant de justifier l'intervention des professionnels dans l'intimité des familles (Andreetta & Nakueira 2022).

« Lors d'une réunion d'équipe, l'un des travailleurs sociaux évoque ses inquiétudes concernant l'état psychologique d'un garçon, âgé de 12 ans. L'enfant aide régulièrement sa mère, handicapée d'une jambe. Le collaborateur s'inquiète de la santé mentale de l'enfant qui prend son rôle d'aidant particulièrement à cœur, empiétant sur d'autres domaines de sa vie quotidienne, telles que la scolarité et l'alimentation. Le collaborateur explique : 'je pense qu'il est trop parentalisé par sa mère'. Ces inquiétudes sont partagées par l'ensemble de l'équipe. La direction propose donc d'organiser une discussion avec la mère dans le but 'de la conscientiser à ses pratiques' tout en la prévenant que si la situation de l'enfant ne parvenait pas à s'améliorer, certaines mesures d'avertissement ou de sanction pourraient être envisagées à son encontre », JT, au centre d'accueil, 2019.

Le concept de parentalisation (ou parentification) décrit une inversion des rôles parent-enfant où l'enfant, au lieu de recevoir un soutien émotionnel et matériel, devient celui qui apporte ce soutien à un parent fragilisé. Comme le souligne Stéphanie Haxhe (2013), ce concept est largement utilisé dans les milieux thérapeutiques et sociaux. Cependant, cette lecture des comportements de l'enfant est souvent influencée par une approche occidentale de la parentalité, qui tend à être perçue comme universelle, sans considération des normes et pratiques propres aux pays d'origine des familles migrantes. Dans le contexte occidental, la mère est traditionnellement vue comme

la garante du *care* au sein de la famille et, ce faisant, doit garantir le bien-être émotionnel et physique de l'enfant (Gojard 2010). La situation dans laquelle un enfant prend soin de sa mère est ainsi interprétée comme le signe d'une inversion de rôles, dommageable à l'enfant, liée au poids des traumatismes parentaux sur l'enfant (Haxhe 2013). En conséquence, les acteurs institutionnels estiment le bien-être psychologique de l'enfant en danger, justifiant leur intervention auprès des familles.

Les accusations d'incapacité parentale naissent ainsi de la vulnérabilité du parent dont l'état psychologique et/ou physique ne permet plus de protéger l'enfant. L'institution tente alors de mettre en place différentes stratégies de protection présumée dans « l'intérêt supérieur de l'enfant » (Suremain & Bonnet 2014 ; Gilbert 2014 ; Reynolds *et al.* 2006 ; Collard & Leblic 2009 ; Razy & Rodet 2011), ignorant les dynamiques culturelles et les formes de solidarité familiale spécifiques.

Ces conceptions de la parentalité laissent peu de place aux enfants, et à leur capacité d'agir sur leur environnement social. Ils semblent être oubliés dans les interprétations institutionnelles de leurs propres comportements. La partie suivante montrera pourtant comment les enfants utilisent et jouent avec les conceptions institutionnelles de la parentalité migrante et de l'enfance à travers différentes stratégies et comportements de résistance qu'ils mettent en place (Sarcinelli 2015). Dans ce contexte, comment se réapproprient-ils cette figure de l'enfant et du parent migrant vulnérable ou déviant ?

Jouer avec les stigmates : pratiques de résistance enfantines

Les études anthropologiques qui abordent le sujet de la famille et de la parenté ont eu tendance, jusque dans les années 1990, à placer l'enfant au second plan de la recherche, ne le considérant qu'en tant qu'acteur indirect dans la production des matériaux ethnographiques (Lallemand & Le Moal 1981 ; Lallemand 2002 ; Lenclud 2003 ; Hirschfeld 2003 ; Bonnet 2012 ; Razy 2007 ; Sirota 2012). « Dans un premier temps, la construction sociale et symbolique de l'enfance, et les rites qui y sont associés, a été privilégiée, essentiellement à partir de l'étude des discours tenus par les adultes sur les enfants [Razy, Rodet, 2011] » (Suremain & Bonnet 2014). Pourtant, les enfants apparaissent comme les premiers concernés ; ils sont pris, comme les adultes, dans le système familial et ces transformations. Si la construction de certaines conceptions institutionnelles prend souvent naissance dans l'observation et l'interprétation de leurs comportements, peu d'attention est portée à leur vécu et à leurs pratiques face au processus de stigmatisation qu'ils subissent.

À travers certains comportements enfantins, tels que l'illustre l'exemple qui suit, on décèle néanmoins une volonté des enfants de s'approprier, d'utiliser et contourner les conceptions institutionnelles de l'enfance et de la parentalité migrante (Sarcinelli 2015). À travers leurs interactions avec les acteurs institutionnels, les enfants peuvent renforcer l'image d'une parentalité déviante ou vulnérable en mettant en scène leur propre vulnérabilité. Pour illustrer ces propos, je propose de reprendre l'exemple de la famille, développé en amont :

« Un jour où je me trouve dans la classe des enfants de la famille B, j'assiste à une crise de colère du cadet de la fratrie à la suite d'un conflit avec un autre élève. Alors que l'instituteur menace de punir l'enfant en l'envoyant dans le bureau du directeur, son frère aîné Idriss prend sa défense : 'Je vais calmer mon frère Monsieur, c'est bon je sais comment faire. C'est pas de sa faute c'est parce qu'il est malade, il est tombé sur la tête quand il était petit', dit Idriss en rigolant, caressant la tête de son frère avec ironie. », JT,

à l'école, mai 2018.

Idriss mobilise le stigmate de l'enfant vulnérable en le tournant à son avantage grâce à l'argument de la pathologie médicale, participant à la construction d'un autre regard sur lui-même et sur son frère. Cette stratégie qui consiste à « assumer la déviance », met au jour les pratiques dites hors normes afin de les rendre plus acceptables pour l'institution (Sarcinelli 2015 : 10). Dans cette situation de crise, le comportement déviant de son frère devient particulièrement visible. De ce fait, la justification médicale utilisée avec humour permet aux enfants d'éviter la sanction, favorisant aussi la naissance d'un sentiment empathique à leur égard. La vulnérabilité est alors volontairement mise en scène, rendant invisible le stigmate péjoratif. Par la même occasion, Idriss se valorise comme un enfant responsable. Il adhère ainsi aux codes culturels locaux qui veulent qu'un « enfant sage » à l'école soit capable de transmettre les normes institutionnelles à ses pairs, remplissant parfaitement son rôle d'aîné au sein de la classe et dans la famille. Par son intervention, Idriss se conforme aux attentes de l'école et montre une certaine forme de maîtrise des règles de la société d'accueil dans laquelle il évolue (Sarcinelli 2015 : 12).

Cet exemple montre comment les enfants interrogent les contours et participent, ou non, à la déconstruction des stigmates qui leur sont associés. Ils appliquent et transmettent, entre eux, certains comportements de résistance souvent invisibles pour les adultes, en exerçant, ici, leur « food agency », définie comme : « any act by which the child composes, plays with or rejects the rules, norms or values embodied by adults and/or the school system and/or peers producing a more or less creative food alternative in a specific context (e.g. the playground or the classroom, the family room or the dining hall of the asylum-seekers' center), a given situation and relations. » (Razy & Vivier, eds. 2025).

« À la récréation, un groupe de filles prend une collation ensemble sur une table de pique-nique. Elles parlent principalement en arabe, mais l'une des filles, Amina, parle français sans difficulté. D'autres élèves gravitent autour du petit groupe. Ils veulent participer à leur discussion et demandent à Amina de traduire. Celle-ci refuse, prétextant que 'c'est un secret'. Une fois les enfants partis, elle me confie qu'elle ne voulait pas qu'ils viennent dans le groupe car, une fois, l'un des enfants n'avait pas voulu partager sa collation avec 'un enfant du centre' car sa maman lui avait dit que 'les Noirs sont bêtes et méchants !' », JT, à l'école, septembre 2019.

Ces micro-résistances quotidiennes révèlent également la création d'un groupe de pairs, consolidé par le processus de stigmatisation des enfants en situation de demande d'asile dans l'institution et les stratégies qu'ils développent pour le contourner. Cette lecture des effets des conceptions institutionnelles sur l'enfant interroge les décalages entre différents registres relationnels (Campigotto 2014), notamment entre les institutions et les familles. Dans ce contexte, la perception institutionnelle des relations entre enfants ne correspond pas toujours à celle vécue par les enfants eux-mêmes.

Conclusion

Tout au long de leur parcours d'asile, les familles sont accompagnées par des institutions, ces dernières définissant des devoirs parentaux en fonction de leurs propres normes culturelles (Le Pape 2012). Les idéologies des politiques institutionnelles valorisent ainsi une parentalité autonome, mais sous condition et sous contrôle, prônant paradoxalement le maintien des pratiques

du pays d'origine et l'assimilation de comportements de la société d'accueil. Face aux familles non conformes aux normes établies, des accusations d'incapacité parentales naissent, malgré un discours institutionnel prônant la prise en compte des diversités culturelles.

Dans ce contexte, sous couvert de faciliter, à terme, son intégration en Belgique, le parent en demande d'asile devient l'élève de l'institution, avec des obligations et des devoirs qu'il doit mettre en place pour éduquer son enfant et l'aider à s'adapter aux normes locales. Le parent en demande d'asile est alors, en même temps, un parent en apprentissage. Au même titre que le démontrent les recherches de Marie-Clémence Le Pape (2012), être parent n'est pas envisagé comme un comportement « naturel », mais bel et bien comme un domaine de compétence qui implique d'acquérir certains savoirs et expériences.

L'analyse des différentes conceptions institutionnelles de la parentalité au centre d'accueil et à l'école a permis de mettre l'accent sur les effets du statut de demandeur d'asile dans l'expérience quotidienne des familles, et plus particulièrement des enfants. Il y aurait donc, au sein des institutions, des parents et des enfants « vulnérables » et/ou « déviants », définis en fonction des critères occidentaux et contemporains de la parenté et de la parentalité, mais aussi des enfants et des parents « résistants » qui interrogent cette catégorisation, loin des attentes des acteurs institutionnels. En effet, « La construction sociale de la catégorie 'enfant' ne relève [...] pas de l'affectivité d'une personne ou d'un groupe humain, mais plutôt de normes établies par une société dont l'enfant est un des acteurs », comme le rappelle Doris Bonnet (2014 : 3). Finalement, c'est en analysant l'entre soi, au plus près des fabriques de l'intime, que peut se donner une autre lecture des pratiques de résistance, souvent invisibles, mais qui, au quotidien, contribuent à faire bouger les frontières des normes.

Bibliographie

ANDRETTA S. & NAKUEIRA S. 2022 « The governance of vulnerable migrants : procedure, resources and affect in asylum reception », *Citizenship Studies* 26(7): 961-977. [<https://doi.org/10.1080/13621025.2022.2137942>]

AGIER M. 2008 *Gérer les indésirables. Des camps de réfugiés au gouvernement humanitaire*. Paris : Bibliothèque des savoirs Flammarion.

BONNET D. 2012 « La construction sociale de l'enfance : une variété de normes et de contextes », *Informations sociales* (160) : 12-18.

CAMPIGOTTO M. 2014 « Note de recherche - Sujet de disputes ou objet de partage ? L'anthropologue au centre de conflits entre enfants de 5 à 8 ans (Liège, Belgique) », *Anthropochildren* 4. [<https://popups.uliege.be/2034-8517/index.php?id=1890>]

CHELPI-DEN HAMER M., FRESIA M. & LANOUE E. (eds) 2010, « Éducation et conflits. Les enjeux de l'offre éducative en situation de crise », *Autrepart* 54 : 3-22.

COLLARD C. LEBLIC I. 2009 « 'Présentation' dans 'Enfances en péril : abandon, capture, inceste' », *Anthropologie et Sociétés* 33 : 1.

DANIC I., DELALANDE J. & RAYOU P. (eds) 2006 *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes. Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*, Rennes : Presses Universitaire de Rennes.

- DOUGLAS M. 1999 *Comment pensent les institutions*. Paris : La Découverte, Mauss.
- FONTAINE S. & HAMON J. 2010 « La représentation sociale de l'école des parents et des enseignants à La Réunion », *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale* 85(1) : 69-109.
- GOFFMAN E. [1963] 1975 *Stigmate. Les usages sociaux du handicap*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- GOJARD S. 2010 *Le Métier de mère*. Paris : La Dispute.
- GILBERT V. 2014 « De l'enfant-victime à l'enfant-acteur : le Samusocial Sénégal et la prise en charge de l'enfant en situation de rue à Dakar », *Autrepart* 72(4) : 145-163.
- GIULIANI F. & PAYET J.-P. 2014 « Les logiques scolaires de la proximité aux familles », *Education & Sociét* 2 : 5-21. [<https://doi.org/10.3917/es.034.0005>]
- HAXHE S. 2013 *L'enfant parentifié et sa famille*. Toulouse : Erès.
- HIRSCHFELD L.A. 2003 « Pourquoi les anthropologues n'aiment-ils pas les enfants ? », *Terrain* 40 : 21-48. [<https://journals.openedition.org/terrain/1522>]
- KHERROUBI M. 2008 « Introduction » (11-17), In M. Kherroubi (ed.) *Des parents dans l'école*. Toulouse : Érès. [<https://doi.org/10.3917/eres.kherr.2008.01>]
- LALLEMAND S. 2002 « Esquisse de la courte histoire de l'anthropologie de l'enfance », *Journal des africanistes* 72(1) : 9-18.
- LE MOAL G. & LALLEMAND S. 1981 « Un petit sujet », *Journal des africanistes* 51(1-2) : 5-21.
- LENCLUD G. 2003 « Apprentissage culturel et nature humaine », *Terrain* 40 : 5-20.
- LE COURANT S. 2022 *Vivre sous la menace. Les sans-papiers et l'État*. Paris : Seuil.
- LE PAPE M. 2012 « L'art d'être un 'bon' parent : quelques enjeux des nouvelles normes et pratiques éducatives contemporaines », *Les Cahiers français* 371 : 36-42. [https://www.vie-publique.fr/files/2019-07/3303330403716_EX.pdf]
- MORO MR. 2017 « Être et faire : se construire parents et enfants dans la migration », *Le Coq-Héron* 230(3) : 87-96.
- MORO M. 2010 « Construire ensemble un berceau pour l'enfant », *Journal de pédiatrie et de puériculture* 23(1) : 55-60.
- PACHE HUBER V. & SUREMAIN CH.-É. (de) & GUILLERMET E. (eds.) 2016 *Production institutionnelle de l'enfance. Déclinaisons locales et pratiques d'acteurs*. Liège : Presses Universitaires de Liège.
- PERRENOUD P. 1994 *Métier d'élève et sens du travail*. Paris : ESF.
- POULAIN J.-P. 2013 *Sociologies de l'alimentation Les mangeurs et l'espace social alimentaire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- RAZY É. 2007 *Naître et devenir. Anthropologie de la petite enfance en pays soninké (Mali)*. Nanterre : Société d'Ethnologie.
-

RAZY É. 2010 « La famille dispersée (France/Pays Soninké, Mali). Une configuration pluriparentale oubliée ? », *L'Autre* 11(3) : 333-341.

RAZY É. VIVIER, M. 2025 Children's Agency. In: Dolphijn, R., Polson, N. (eds) Food, Migration and Belonging. Food and Identity in a Globalising World. Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-68445-6_6

RAZY É. & RODET M. 2011 « Les migrations africaines dans l'enfance, des parcours individuels entre institutions locales et institutions globales », *Journal des Africanistes* 81(2) : 5-48. [<https://journals.openedition.org/africanistes/3892?lang=en>]

REYNOLDS P., NIEUWENHUYTS O. & HANSON K. 2006 « Refractions of Children's Rights in Development Practice : A View from Anthropology - Introduction », *Childhood* 13(3) : 291-302.

SARCINELLI A. 2015 « Gérer le stigmaté. Les politiques intimes de la parentalité rom en Italie », *Recherches familiales* 1(12) : 235-245. [<https://www.cairn.info/revue-recherches-familiales-2015-1-page-235.htm>]

SIROTA R. 2012 « L'enfance au regard des sciences sociales », *AnthropoChildren* 1. [<http://popups.ulg.ac.be/AnthropoChildren/document.php?id=921>]

SUREMAIN CH.-É. (de). 2007 « L'entourage nourricier de l'enfant : à partir d'exemples en Bolivie et au Congo », *L'Autre* 8(3) : 37-54

SUREMAIN CH.-É. (de) & BONNET D. 2014 « L'enfant dans l'aide internationale. Tensions entre normes universelles et figures locales », *Autrepart* 72(4) : 3-21.

VIVIER M & RAZY É. (eds.) 2022 *L'alimentation enfantine. Le guide du petit anthropologue sur l'alimentation*. Liège, <https://tinyurl.com/bddfd5mk>

Notes

1 Les matériaux utilisés dans cet article sont issus d'une observation participante de long durée, dans le cadre de mon master et de mon doctorat en anthropologie, auprès de 43 enfants en situation de demande d'asile, âgés de 3 à 12 ans. En partageant leur quotidien à l'école et/ou au centre d'accueil où ils résident, j'ai noué des relations particulières avec dix familles en demande d'asile, dont deux, en particulier, qui m'ont ouvert les portes de leur intimité familiale de façon intensive pendant deux ans. La plupart des propos retranscrits sont issus des conversations informelles avec les enfants ou avec leurs parents à l'école et/ou au centre d'accueil, consigner dans un journal de terrain. Dix-huit entretiens semi-directifs ont également été menés avec des travailleurs sociaux, des enseignants et certains parents en demande d'asile.

2 Ici, le terme stigmaté est employé à partir d'une définition goffmanienne de la notion, entendue comme discréditant un individu aux yeux de la société à partir des normes sociales établies (Goffman 1975).

3 Des logements individuels peuvent également être proposés, selon leur disponibilité et en fonction de critères particuliers (par exemple pour des mineurs étrangers non accompagnés, dans le cadre de besoins psycho-sociaux spécifiques). Toutefois, les places disponibles dans ces dispositifs individuelles sont limitées et requièrent de passer un minimum de quatre mois dans un centre

collectif avant d'y accéder.

4 Pour palier les contraintes de ce système, les résidents ont également accès à une « cuisine communautaire » ouverte à des horaires précis, dans laquelle ils peuvent cuisiner à tour de rôle, selon leur goût et leurs maigres moyens.

5 Les « tartines » est un terme communément utilisé en région Wallonne pour qualifier le déjeuner du midi, pris souvent sous la forme de sandwiches. Elles sont transportées dans des boîtes, appelées « boîtes à tartines ».

6 Terme employé en Belgique francophone pour désigner le goûter, c'est-à-dire l'en-cas composé généralement d'aliments sucrés. Celui-ci est consommé entre les repas principaux afin de calmer la faim.

7 Ce projet a reçu un financement du programme HERA JPR Public Spaces : Culture and Integration in Europe, financé par le programme de recherche et d'innovation Horizon 2020 de l'Union européenne dans le cadre de la convention de subvention n° 769478.

8 Décret DASPA n°46275 du 7 février 2019, art.3, https://gallilex.cfwb.be/sites/default/files/imports/46275_005.pdf

9 Pour des raisons de confidentialité, les prénoms des enquêtés ont été modifiés et la date précise des échanges n'est pas mentionnée.

10 Abrégé dans la suite du texte en: JdT.

11 Extrait du livret d'informations sur l'école, Madeleine Kirsch et Émilien Clonan 2015, « L'École en Fédération Wallonie-Bruxelles. Livret d'informations à destination des parents migrants », Projet Croix Rouge de Belgique, www.croix-rouge.be.

12 Convention Internationale relative au statut de réfugié, Signé à Genève, le 28 juillet 1951 (Loi de 26 juin 1953 - M.B., 4 octobre 1953). [Modifié par le Protocole de New York de 31 janvier 1967], https://www.cgra.be/sites/default/files/content/download/files/convention_de_geneve.pdf

13 Convention Internationale des Droits de l'Enfant, Convention des Nations-Unies du 20 novembre 1989, https://www.diplomatie.gouv.fr/IMG/pdf/Conv_Droit_Enfant.pdf