



Université
de Paris



Centre Population et Développement
Université Paris Descartes
Institut de Recherche pour le Développement

Université de Paris

École doctorale 624 Sciences des Sociétés

UMR 196-CEPED

Une sociologie de l'éducation en contexte de camp aux portes de l'Union européenne

À l'école des outsiders

Par Mickaël Idrac

Thèse de doctorat en Sociodémographie

Dirigée par Véronique Petit

Présentée et soutenue publiquement le 23 novembre 2020

Devant un jury composé de :

Constance de Gourcy, Rapportrice, Maîtresse de Conférences des Universités, Université Aix-Marseille
Antoine Pécout, Rapporteur, Professeur des Universités, Université Paris 13

Olivier Clochard, Examinateur, Chargé de Recherche, Centre National de la Recherche Scientifique
Jean-Baptiste Meyer, Examinateur, Directeur de Recherche, Institut de Recherche pour le Développement
Lilyane Rachédi, Examinatrice, Professeure des Universités, Université du Québec à Montréal
Hugues Moussy, Membre Invité, Directeur de la Recherche et du Développement, UNESCO-IIPE



Except where otherwise noted, this is work licensed under
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/fr/>

Résumé de la thèse

Depuis l'aggravation du conflit syrien et la chute du régime libyen, la multiplication des camps de migrants aux portes de l'Union européenne devient une réalité. Ceux-ci sont souvent invisibilisés comme dans les Balkans, parfois médiatisés comme à Calais en France, mais aussi et surtout régulièrement instrumentalisés comme sur les îles de la mer Égée en Grèce. Ils consacrent en effet une « Europe forteresse » dont l'approche *hotspots* est devenue la pierre angulaire. Dès lors, les États de l'Union européenne mettent en œuvre des stratégies de plus en plus savantes pour ne pas inclure les enfants des camps dans un parcours scolaire formel et des dynamiques éducatives prennent vie à l'intérieur des camps. La fonction de l'éducation en situation d'urgence se trouve alors bouleversée tant elle devient un outil au service de la survie et non plus d'un redéveloppement post-crise ou post-conflit.

Au-delà d'une réflexion sur les mécanismes conduisant au développement d'écoles dans les camps, cette thèse propose une confrontation des influences réciproques entretenues par ces deux objets et analyse leurs conséquences sur la vie quotidienne des migrants. Elle apporte une contribution au champ de la sociologie des migrations en décrivant la production de rapports sociaux modifiant durablement et en profondeur la structure des camps. Jusqu'alors, au-delà du fait que la littérature sur l'éducation en contexte de camp soit peu fournie, elle était essentiellement issue des agences onusiennes. Par conséquent, elle se concentrat sur des aspects pratiques, focalisés sur l'enfant et sur les modalités d'apprentissages ou encore sur les techniques de soutien psychosocial. De fait, les réflexions sur la raison d'être d'un complexe éducatif à l'intérieur du camp, son importance pour la famille des élèves ou sa contribution au parcours migratoire d'adultes parfois sans enfants restaient des dimensions peu explorées. Afin d'y remédier, ce travail s'inspire de la littérature interactionniste de l'École de Chicago pour dépasser le cadre des destinataires traditionnels de l'école que sont les enfants et s'intéresser à tous ses usagers.

Enfin, les trois années d'enquête en France, Grèce, Italie, Macédoine du Nord et Serbie ont permis de catégoriser certains camps en tant qu'institutions totales, prenant le contrôle de migrants qui ne parviennent plus à agir ou penser par eux-mêmes. Cette recherche doctorale, en décrivant un processus initié par l'école et qui aboutit potentiellement à une détérioration des camps interroge alors plus largement la sociologie des institutions.

Mots-clés : Camps de migrants ; Éducation ; Grèce ; Hotspots ; Institutions Totales ; Migrants ; Migrations ; Normes ; Outsiders ; Parentalité ; Réfugiés ; Transculturalité ; Trauma

Abstract

Since the worsening of the Syrian conflict and the fall of the Libyan regime, the multiplication of migrant camps at the gates of the European Union has become a reality. They are often invisible, as in the Balkans, sometimes covered by the media, as in Calais in France, but also and above all regularly exploited, as on the Aegean islands in Greece. They are in fact consecrating a "Fortress Europe" whose hotspot approach has become the cornerstone. Since then, the States of the European Union have been implementing increasingly sophisticated strategies to avoid including children in the camps in a formal school programme, and educational dynamics are coming to life within the camps. The function of education in emergency situations is then overturned, as it becomes a tool for survival rather than for post-crisis or post-conflict redevelopment.

Beyond a reflection on the mechanisms leading to the development of schools in the camps, this thesis proposes a confrontation of the reciprocal influences maintained by these two objects and analyses their consequences on the daily life of migrants. It makes a contribution to the field of migration sociology by describing the production of social relationships that lastingly and profoundly modify the structure of the camps. Until now, apart from the fact that literature on education in camp contexts has been scarce, it has mainly come from UN agencies. Consequently, it focused on practical, child-focused aspects, learning modalities and psychosocial support techniques. In fact, little thought was given to the reason for the existence of an educational complex within the camp, its importance for the students' families or its contribution to the migratory journey of adults, sometimes without children. In order to remedy this, this work draws on the Chicago School's interactionist literature to go beyond the framework of the school's traditional target audience of children and focus on all its users.

Finally, the three years of investigation in France, Greece, Italy, Northern Macedonia and Serbia have made it possible to categorize certain camps as total institutions, taking control of migrants who no longer manage to act or think for themselves. This doctoral research, by describing a process initiated by the school and potentially leading to a detotalization of the camps, questions more broadly the sociology of institutions.

Key-words : Camps of Migrants ; Education ; Greece ; hotspots ; Migrants ; Migrations ; Outsiders ; Parentality ; Refugees ; Transculturality ; Trauma ; Standards ; Total Institutions

Remerciements

Je tiens avant tout à remercier ma directrice de thèse, Véronique Petit, pour son dévouement, la sincérité de nos échanges et son soutien tout au long des quatre années qui viennent de s'écouler. Je remercie mon laboratoire d'accueil, le CEPED, notamment son directeur Rigas Arvanitis qui n'a pas hésité à contacter personnellement plusieurs services de l'administration grecque pour faciliter mon accès au terrain. Enfin, je remercie Lilyane Rachédi et Denis Poizat dont les conseils avisés dans le cadre des réunions du comité de thèse m'ont été particulièrement profitables.

Je ne peux ensuite ignorer l'influence qu'a eue U Chang One quand il m'a fait pénétrer pour la première fois dans un camp, à la frontière birmano-thaïe, c'était il y a 12 ans déjà. J'y ai vu des écoles, je n'ai pas compris, j'ai voulu tout savoir. Certains tombent dans la potion magique, d'autres dans des passions peu communes... Celle-ci m'a offert la possibilité de découvrir tant de personnes fantastiques que je ne peux pas toutes les citer, mais dans ce projet de recherche, il y a un peu de chacun d'eux, de leur humanité et de leur amitié.

Au moment d'évoquer les rencontres capitales que j'ai pu réaliser, je me dois de souligner à quel point mon enquête en Grèce n'aurait jamais pu aboutir sans le soutien infaillible de trois personnes envers desquelles je suis infiniment reconnaissant. Il y a Naoko de l'UNICEF, qui m'a permis de rencontrer tous les acteurs possibles et imaginables avec qui elle était en contact en plus de m'avoir accordé un temps précieux lors de plusieurs entretiens. Elena de la mairie d'Athènes a également joué un rôle crucial en me permettant d'accéder à toute une classe politique que je n'aurais jamais rencontrée sans elle. Il y a enfin Ifigénéia du Ministère de l'éducation, grâce à qui j'ai pu entrer dans de nombreux camps même lors des périodes les plus restrictives. La concrétisation de mon projet de thèse, je tiens à la partager avec elles. Je remercie également les travailleurs des ONG Elix, Metadrasi et Solidarity Now qui m'ont accueilli dans les camps de Grèce, dans leurs salles de classe, pour des observations ou des discussions ô combien précieuses.

Enfin... Je ne sais par où commencer pour remercier mon petit frère... Certains soirs il y eut des verres de Grimbergen ? Non ça c'est dans une chanson de Vincent Delerm... Il y eut des verres de Vermouth à Catane, des Souvlakis à Athènes, des plats pakistanais dans le camp de Calais et tellement d'autres choses. Il y eut les longues parties d'échecs à Exarcheia au milieu de la fumée des narguilés mais aussi des périodes de doute, d'attente et même de tristesse. Merci pour ces moments.

Le 7 novembre 2016 nous avons perdu Leonard Cohen, le camp de Calais était en plein démantèlement, il faisait froid. Merci Virginie, Nathalie, Jenny, voilà.

So long Leonard...

Abréviations

AMIF : l'Asylum Migration and Integration Fund
BCHR : Belgrade Centre for Human Rights
CARA : Centri di Accoglienza de Richiedenti Asilo
CAS : Centri di Accoglienza Straordinaria
CASNAV : Centres Académiques pour la Scolarisation des enfants allophones Nouvellement Arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs
CEDH : Cour Européenne des Droits de l'Homme
CEFISEM : Centres de Formation et d'Information pour la Scolarisation des Enfants de Migrants
CEPED : CEntre Population et Développement
CICR : Comité International de la Croix-Rouge
CIDE : Convention internationale des droits de l'enfant
CPIA : Centro Provinciale per l'Istruzione degli Adulti
CPR : Centri di Permanenza per il Rimpatrio
CSPA : Centro di soccorso e prima accoglienza
DRC : Danish Refugee Council
EANA : Élève Allophone Nouvellement Arrivé
ECHO : Direction générale pour la protection civile et les opérations d'aide humanitaire européennes de la Commission européenne
ECOSOC : Conseil de Sécurité et le Conseil Économique et Social
EFIV : Enfant issu d'une Famille Itinérante ou de Voyageurs
ELCD : École Laïque du Chemin des Dunes
ESWG : Education Sector Working Group
FMMD : Forum Mondial sur les Migrations et le Développement
IAIE : Association Internationale pour l'Éducation Interculturelle
IASC : Comité Permanent Inter Organisations
IDH : Indice de Développement Humain
IIPE : Institut International de Planification de l'Éducation
INEE : Inter-Agency network for Education in Emergencies
IRC : l'International Rescue Committee
ISO : l'Organisation Internationale de Normalisation
KEELPNO : Hellenic Center for Disease Control & Prevention
LSCR : Ligue des Sociétés de la Croix-Rouge
MENA : Middle East and North Africa
MNA : Mineur Non Accompagné
MoE : Ministry of Education
MoMP : Ministry of Migration Policy
MIGRINTER : MIGRations INTERnationales, espaces et sociétés
MSF : Médecins Sans Frontières

NTIC : Nouvelles Techniques d'Information et Communication
OHF : One Happy Family
INSHEA : l'Institut National Supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes Handicapés et les Enseignements Adaptés
OIM : Organisation Internationale pour les Migrations
OIT : Organisation Internationale du Travail
ONG : Organisation Non Gouvernementale
ONU : Organisation des Nations Unies
PISA : Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves
PNUD : Programme des Nations Unies pour le Développement
PUQ : Presses Universitaires du Québec
RAEC : Régime d'Asile Européen Commun
RFRE ou DYEP : Reception Facilities For Refugee Education
SIPROIMI : Sistema di protezione per titolari di protezione internazionale e per minori stranieri non accompagnati
SPRAR : Sistema di protezione per richiedenti asilo e rifugiati
UE : Union européenne
UNESCO : Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture
UNHCR : Haut-Commissariat aux réfugiés des Nations Unies
UNICEF : Fonds des Nations Unies pour l'Enfance
UNRWA : United Nations Relief and Work Agency
UPE2A : Unités pédagogiques pour élèves allophones
UQAM : Université du Québec à Montréal
URMIS : Unité de Recherches Migrations et Sociétés
RAC : Reception and Accommodation Center
REC : Refugee Education Coordinator
RIC : Reception and Identification Center
ZEP : Zones of Education of Priorities

Table des cartes, figures, photographies tirées de la presse, schémas, tableaux et tweets

I – Les cartes

Carte 1 : Localisation du camp de Calais (Libération, 2016)	37
Carte 2 : Localisation du camp d'Idomeni (Libération, 2016)	38
Carte 3 : Nombre de cas constatés de franchissement illégal des frontières et principales routes migratoires en 2016 (Frontex, 2017).....	38
Carte 4 : 6 ^{ème} édition de la Carte des camps (Migreurop, 2016)	41
Carte 5 : Localisation des hotspots en Italie et en Grèce (Wessberg et Szabolcs, 2017).....	52
Carte 6 : Localisation du camp de Ritsona (ViaMichelin, 2019)	56
Carte 7 : Nombre d'entrées illégales dans l'UE en 2018 (UNHCR, 2018).....	102
Carte 8 : Carte de Sicile et localisation de Catane et Palerme (ViaMichelin, 2019)	102
Carte 9 : Localisation du SPRAR de Capo d'Orlando (ViaMichelin, 2019).....	105

II – Les figures

Figure 1 : Il ne reste qu'un petit morceau de main droite à mon élève et ami pour jouer de la guitare. Mae Pa, Thaïlande, 2008 (Crédits : Idrac)	28
Figure 2 : Déambuler pour la première fois dans les artères d'un camp. Mae La, Thaïlande, 2008 (Crédits : Idrac)	29
Figure 3 : Dans le camp de Nu Poe. Thaïlande, 2010 (Crédits : Idrac)	32
Figure 4 : Dans le camp de Burj-el-Barejneh, banlieue de Beyrouth. Liban, 2011 (Crédits : Idrac)	36
Figure 5 : Je comprends qu'il n'y a pas un mais des types de camp. Ici, les camps sont urbanisés, bétonnés avec les inconvénients qui incombent. Il y a tant de fils dans le ciel de Burj-el-Barejneh qu'on ne voit plus le soleil. Liban, 2011 (Crédits : Idrac).....	36
Figure 6 : Navette de Frontex mouillant dans le port de Mytilene. Grèce, Août 2018 (Crédits : Idrac).....	53
Figure 7 : Navette de Frontex mouillant dans le port de Mytilene. Grèce, Août 2018 (Crédits : Idrac).....	53
Figure 8 : Dans le camp de la lande de Calais. Mettre en scène l'éloignement des enfants déplacés de l'école formelle. France, 2016 (Crédits : Idrac).....	59
Figure 9 : La forêt de panneaux solaires du camp de Skaramangas. Grèce, 2017 (Crédits : Idrac)	79
Figure 10 : Indication des sanitaires dans le camp de Gevgelija. Macédoine du Nord, 2017 (Crédits : Idrac)	81
Figure 11 : Le hangar pour la file d'attente à l'entrée du camp de Gevgelija. Macédoine du Nord, 2017 (Crédits : Idrac)	82
Figure 12 : Le réfectoire de l'Asylum Center de Banja Koviljaca. Serbie, 2017 (Crédits : Idrac) ..	82
Figure 13 : L'Asylum Center de Banja Koviljaca. Serbie, 2017 (Crédits : Idrac).....	84
Figure 14 : Les containers du camp de Skaramangas. Grèce, 2018 (Crédits : Idrac)	94

Figure 15 : Le bâtiment coloré de Drop in the Ocean. Grèce, 2018 (Crédits : Idrac).....	95
Figure 16 : Le complexe d'Elix à Skaramangas. Grèce, 2018 (Crédits : Idrac).....	95
Figure 17 : L'artère principale du camp d'Eleonas. Grèce, 2018 (Crédits : Idrac).....	96
Figure 18 : Chios is not on sale... Grèce, 2018 (Crédits : Idrac)	97
Figure 19 : Le hangar central du camp de Vial. Grèce, 2018 (Crédits : Idrac).....	98
Figure 20 : Hygiène rudimentaire dans le RIC de Vial. Grèce, 2018 (Crédits : Idrac).....	98
Figure 21 : Dans les allées du camp de Kara Tepe. Grèce, 2018 (Crédits : Idrac)	99
Figure 22 : Dans les locaux de Centro Astalli à Catane. Italie, 2019 (Crédits : Idrac).....	104
Figure 23 : L'entrée du SPRAR de Capo d'Orlando. Italie, 2019 (Crédits : Idrac)	106
Figure 24 : L'ancien complexe éducatif d'Elix est transformé en habitations. Grèce, 2019 (Crédits : Idrac)	115
Figure 25 : Il y a toujours de la verdure dans les allées. Grèce, 2019 (Crédits : Idrac)	116
Figure 26 : Je me retourne après avoir passé l'entrée du camp de Ritsona. Grèce, 2019 (Crédits : Idrac)	117
Figure 27 : L'École Laïque du Chemin des Dunes dans le camp de Calais. France, 2016 (Crédits : Idrac).....	166
Figure 28 : La salle de l'ONG El Sistema qui donne des cours de musique. Grèce, 2018 (Crédits : Idrac).....	168
Figure 29 : La Hope School du camp de Skaramangas. Grèce, 2017 (Crédits : Idrac).....	170
Figure 30 : Le complexe éducatif d'Elix a été réaffecté à l'hébergement, le préau qui accueillait les jeux des enfants est désert tandis que les containers de la Hope School ont été déplacés et laissés à l'abandon. Grèce, 2019 (Crédits : Idrac).....	174
Figure 31 : Le complexe Drop in the Ocean dans le camp de Skaramangas. Grèce, 2019 (Crédits : Idrac)	177
Figure 32 : École formelle de la périphérie d'Athènes où Elix mène un programme d'inclusion. Grèce, 2019 (Crédits : Idrac)	183
Figure 33 : Habitations de fortune dans le camp de Calais. France, 2016 (Crédits : Idrac) ...	184
Figure 34 : Dessins d'enfants du camp de Vinojug à Gevgelija. Macédoine du Nord, 2017 (Crédits : Idrac)	197
Figure 35 : Dessin d'un élève afghan du complexe de l'UNICEF dans le camp de Vinojug. Macédoine du Nord, 2017 (Crédits : Idrac)	198
Figure 36 : La salle de classe de la kindergarten formelle dans le complexe éducatif du camp de Vial. Grèce, 2017 (Crédits : Idrac)	204
Figure 37 : Support utilisé au sein du complexe tenu par l'Éducation Nationale afin de travailler sur la thématique de la ville. Calais, 2016 (Crédits : Idrac).....	217
Figure 38 : Le livret adapté conçu par l'ONG European Expression	220
Figure 39 : Une salle dédiée à l'enseignement du Grec dans le complexe Metadrasi du camp de Vial. Grèce, 2018 (Crédits : Idrac)	222
Figure 40 : Une salle dédiée à l'enseignement des mathématiques dans le complexe Metadrasi du camp de Kara Tepe. Grèce, 2018 (Crédits : Idrac)	223

Figure 41 : Concert de l'ONG El Sistema avec des enfants du camp de Skaramangas. Grèce, 2018 (Crédits : Idrac)	226
Figure 42 : Mise en container des migrants. Calais, 2016 (Crédits : Idrac).....	232
Figure 43 : Containers et artères du RAC de Skaramangas. Grèce, 2017 et 2018 (Crédits : Idrac)	232
Figure 44 : Les commerces sont situés au bord de l'eau. À droite, un coiffeur-barbier. Grèce, 2018 (Crédits : Idrac)	233
Figure 45 : Dans le camp de Vinojug. Macédoine du Nord, 2017 (Crédits : Idrac)	234
Figure 46 : Vinojug, une dimension hétérotopique savamment travaillée. Macédoine du Nord, 2017 (Crédits : Idrac)	235
Figure 47 : Basculement vers une forme totale d'institution. Macédoine du nord, 2017 (Crédits : Idrac)	235
Figure 48 : Dortoirs, cantine et workshop de l'Asylum Center de Banja Koviljaca. Serbie, 2017 (Crédits : Idrac)	237
Figure 49 : Eleonas en 2018 et 2019, une attention particulière portée au cadre de vie. Grèce 2018 et 2019 (Crédits : Idrac)	238
Figure 50 : La double-dimension du camp de Vial, entre le formel et l'informel. Grèce, 2018 (Crédits : Idrac)	239
Figure 51 : Distribution quotidienne d'eau et de nourriture dans le camp de Vial. Grèce, 2018 (Crédits : Idrac)	240
Figure 52 : Espaces de loisirs et coins ombragés dans le camp de Kara Tepe (Crédits : Idrac) ...	242
Figure 53 : L'extension informelle du camp de Vathy sur l'île de Samos. Grèce, 2018 (Crédits : Idrac).....	245
Figure 54 : Le complexe de l'École Laïque du Chemin des Dunes sous plusieurs angles, autour d'une structure avec filet dédiée aux jeux. Calais, 2016 (Crédits : Idrac).....	248
Figure 55 : Complexe éducatif du camp mêlant le formel et le non-formel avec une kindergarten publique et plusieurs salles de classe gérées par l'ONG Elix. Skaramangas, 2018 (Crédits : Idrac)	251
Figure 56 : Omniprésence du jeu dans l'approche éducative mise en scène par Elix à Eleonas. Grèce, 2019 (Crédits : Idrac)	253
Figure 57 : Les bâtiments du complexe éducatif de Metadrsasi dans le camp de Kara Tepe. Grèce, 2018 (Crédits : Idrac)	256
Figure 58 : Le complexe éducatif du camp de Vinojug, à Gevgelije. Macédoine du nord, 2017 (Crédits : Idrac)	258
Figure 59 : Discussions avec Ibrahim dans son container avant le concert de Skaramangas (Crédits : Idrac)	302

III – Les photographies tirées de la presse

Photographie issue de la presse 1 : Tentes à louer (LaPresse, 2016)	56
Photographie issue de la presse 2 : Le café du centre OHF où les consommations sont réglées en monnaie locale (Site internet de One Happy Family, 2020)	162
Photographie issue de la presse 3 : La school of peace du centre One Happy Family (Haaretz, 2017).....	163

IV – Les schémas

Schéma 1 : L'Organisation des Nations unies et ses différentes agences, fonds, conseils (Le Monde Diplomatique)	35
Schéma 2 : Parties prenantes de la gouvernance des migrations (Le Monde Diplomatique).....	35
Schéma 3 : Les effets de l'exposition au trauma (Thèse de Joseph Manning, 2015)	63
Schéma 4 : Principales nationalités des migrants arrivés en Grèce et Italie en 2016 (Frontex, 2017).....	89
Schéma 5 : Illustration des choix techniques retenus pour libérer la parole dans le cadre des entretiens (Création personnelle)	126
Schéma 6 : Modélisation des life skills proposée par Khalid Chenguiti (Atelier de réflexion de 2019 sur les approches opérationnelles des life skills dans la région MENA, 2019)	188
Schéma 7 : Modèle proposé par Milos Kankaras sur les approches opérationnelles des life skills (Atelier de réflexion de 2019 sur les approches opérationnelles des life skills dans la région MENA, 2019)	188
Schéma 8 : Modélisation de la complémentarité entre l'éducation d'urgence et l'éducation formelle (Création personnelle)	275
Schéma 9 : Jeux d'interactions intra-camp dans les formes-camps informelles à partir de l'exemple de Calais (Création personnelle)	293
Schéma 10 : Jeux d'interactions intra-camp dans les formes-camps formelles à partir de l'exemple de Skaramangas (Création personnelle)	297
Schéma 11 : Les composantes interdépendantes du peace-building (Formation sur le peace building au « Cube », Athènes, Grèce)	335
Schéma 12 : La hiérarchisation des idées dans le cadre du processus de peace building (Formation sur le peace building au « Cube », Athènes, Grèce)	336

V – Les tableaux

Tableau 1 : Première série de sous-objectifs intermédiaires (Création personnelle)	73
Tableau 2 : Récapitulatif des camps traversés lors de l'enquête exploratoire de 2017 (Création personnelle).....	86
Tableau 3 : Deuxième série de sous-objectifs intermédiaires (Création personnelle)	87
Tableau 4 : Évolution de la méthode d'entretien pour la première enquête approfondie en Grèce (Création personnelle)	88
Tableau 5 : Récapitulatif des camps traversés lors de l'enquête approfondie de l'été 2018 (Création personnelle).....	93

Tableau 6 : Troisième série de sous-objectifs intermédiaires (Création personnelle)	109
Tableau 7 : Récapitulatif des camps traversés lors de l'enquête approfondie de l'été 2019 (Création personnelle).....	114
Tableau 8 : Récapitulatif de tous les sous-objectifs intermédiaires (Création personnelle)	119
Tableau 9 : Panorama exhaustif des réseaux d'enquêtés (Création personnelle)	121
Tableau 10 : Inclusion des enfants déplacés dans le système formel par classe d'âge en pourcents (%) (ESWG, 2018)	157
Tableau 11 : Inclusion des enfants déplacés dans le système formel par nationalité en pourcents (%) (ESWG, 2018)	157
Tableau 12 : Modélisation de la forme-école au service de la transition dans la normativité (Création personnelle).....	228
Tableau 13 : Examen des critères de la forme-camp et des institutions totales dans le camp de Calais (Création personnelle).....	231
Tableau 14 : Examen des critères de la forme-camp et des institutions totales dans le camp de Skaramangas (Création personnelle).....	233
Tableau 15 : Examen des critères de la forme-camp et des institutions totales dans le camp de Vinojug (Création personnelle).....	234
Tableau 16 : Examen des critères de la forme-camp et des institutions totales dans le camp de Banja Koviljaca (Création personnelle).....	236
Tableau 17 : Examen des critères de la forme-camp et des institutions totales dans le camp d'Eleonas (Création personnelle)	238
Tableau 18 : Examen des critères de la forme-camp et des institutions totales dans le camp de Vial (Création personnelle)	240
Tableau 19 : Examen des critères de la forme-camp et des institutions totales dans le camp de Kara Tepe (Création personnelle).....	241
Tableau 20 : Examen des critères de la forme-camp et des institutions totales dans le camp de Capo d'Orlando (Création personnelle).....	243
Tableau 21 : Examen des critères de la forme-camp et des institutions totales dans le camp de Ritsona (Création personnelle).....	244
Tableau 22 : Examen des critères de la forme-camp et des institutions totales dans les camps de Moria et Vathy (Création personnelle).....	245
Tableau 23 : Récapitulatif des formes-camps retenues pour la suite de l'étude (Création personnelle).....	246
Tableau 24 : Examen des critères de la forme-école dans le complexe éducatif de l'ELCD à Calais (Création personnelle).....	248
Tableau 25 : Examen des critères de la forme-école dans le complexe éducatif de l'éducation nationale à Calais (Création personnelle).....	249
Tableau 26 : Examen des critères de la forme-école dans le complexe éducatif de Skaramangas (Création personnelle).....	250

Tableau 27 : Examen des critères de la forme-école dans le complexe éducatif d'Eleonas (Création personnelle).....	252
Tableau 28 : Examen des critères de la forme-école dans le complexe éducatif de Vial (Création personnelle).....	253
Tableau 29 : Examen des critères de la forme-école dans le complexe éducatif de One Happy Family (Création personnelle)	255
Tableau 30 : Examen des critères de la forme-école dans le complexe éducatif de Kara Tepe (Création personnelle).....	256
Tableau 31 : Examen des critères de la forme-école dans le complexe éducatif de Ritsona (Création personnelle).....	257
Tableau 32 : Récapitulatif des formes-écoles retenues pour la suite de l'étude (Création personnelle).....	260
Tableau 33 : Caractéristiques retenues pour évaluer le degré de personnification des formes-camps et des formes-écoles (Création personnelle)	261
Tableau 34 : Capacités retenues afin de considérer la personnification d'une forme-camp (Création personnelle).....	262
Tableau 35 : Capacités retenues afin de considérer la personnification d'une forme-école (Création personnelle).....	263
Tableau 36 : Le curriculum de l'École Laïque du Chemin des Dunes (Création personnelle)	269
Tableau 37 : Le curriculum recommandé par l'UNICEF à ses partenaires (Création personnelle)	270
Tableau 38 : Le curriculum décliné par Elix selon les recommandations de l'UNICEF (Création personnelle).....	271
Tableau 39 : Le curriculum décliné par Metadrası selon les recommandations de l'UNICEF (Création personnelle).....	271
Tableau 40 : Le curriculum décliné par Solidarity Now selon les recommandations de l'UNICEF (Création personnelle).....	272
Tableau 41 : Les potentielles interactions extra-camp entretenues par une forme-école et qui permettent aux enfants, à des parents mais aussi à d'autres adultes de sortir du camp (Création personnelle).....	301
Tableau 42 : Les potentielles interactions extra-camp entretenues par une forme-école et qui permettent d'ouvrir le camp (Création personnelle)	302
Tableau 43 : Les interactions inter-camps réalisées par les formes-écoles (Création personnelle).....	304
Tableau 44 : Les interactions inter-camps réalisables par les formes-écoles (Création personnelle).....	304
Tableau 45 : Rappel de la validation des caractéristiques de l'institution totale de la forme-camp de Calais (Création personnelle).....	307
Tableau 46 : Influence de la forme-école sur la dimension totale du camp de Calais (Création personnelle).....	307

Tableau 47 : Influence de la forme-école sur la structure de la forme-camp de Calais (Création personnelle).....	308
Tableau 48 : Rappel de la validation des caractéristiques de l'institution totale de la forme-camp de Skaramangas (Création personnelle)	309
Tableau 49 : Influence de la forme-école sur la dimension totale du camp de Skaramangas (Création personnelle).....	310
Tableau 50 : Influence de la forme-école sur la structure de la forme-camp de Skaramangas (Création personnelle).....	311
Tableau 51: Rappel de la validation des caractéristiques de l'institution totale à Vinojug (Création personnelle).....	312
Tableau 52 : Influence de la forme-école sur la dimension totale du camp de Vinojug (Création personnelle).....	313
Tableau 53 : Rappel de la validation des caractéristiques de l'institution totale de la forme-camp d'Eleonas (Création personnelle)	315
Tableau 54 : Influence de la forme-école sur la dimension totale du camp d'Eleonas (Création personnelle).....	315
Tableau 55 : Influence de la forme-école sur la structure de la forme-camp d'Eleonas (Création personnelle).....	316
Tableau 56 : Rappel de la validation des caractéristiques de l'institution totale de la forme-camp de Vial (Création personnelle)	318
Tableau 57 : Influence de la forme-école sur la dimension totale du camp de Vial (Création personnelle).....	318
Tableau 58 : Influence de la forme-école sur la structure de la forme-camp de Vial (Création personnelle).....	319
Tableau 59 : Rappel de la validation des caractéristiques de l'institution totale de la forme-camp de Kara Tepe	321
Tableau 60 : Influence de la forme-école sur la dimension totale du camp de Kara Tepe (Création personnelle).....	321
Tableau 61 : Influence de la forme-école sur la structure de la forme-camp de Kara Tepe (Création personnelle).....	323
Tableau 62 : Rappel de la validation des caractéristiques de l'institution totale de la forme-camp de Ritsona (Création personnelle)	324
Tableau 63 : Influence de la forme-école sur la dimension totale du camp de Ritsona (Création personnelle).....	324
Tableau 64 : Influence de la forme-école sur la structure de la forme-camp de Ritsona (Création personnelle).....	325

VI – Les tweets

Tweet 1 : Tweet de Filippo Grandi, chef du HCR, après une visite de camp en Libye	149
---	-----

Glossaire

I – Le statut des camps de Grèce

Reception and Accommodation Center (RAC) : Les Reception and Accommodation Center sont des camps formels de Grèce continentale, ils sont dédiés à l'hébergement des migrants en attente d'une décision administrative. Dans le cadre des entretiens que j'ai menés, mais aussi de discussions informelles, ils sont désignés par l'acronyme RAC que j'ai choisi de conserver en l'état dans le corps de la thèse.

Reception and Identification Center (RIC) : Les Reception and Identification Center sont des camps dédiés à la mise en œuvre de l'approche *hotspots* sur les îles de la mer Égée. Souvent en situation de surpopulation, ils disposent généralement d'une partie formelle et d'une partie informelle qui se développe aux alentours. Dans le cadre de mes rencontres, ils sont désignés par l'acronyme RIC qui sera utilisé tel quel dans le corps de la thèse.

II – Les termes techniques ou leurs acronymes conservés dans leur langue

Education Sector Working Group (ESWG) : Il s'agit d'un groupe de travail concernant les parties prenantes de l'éducation des enfants déplacés. Il est souvent cité à travers son acronyme dans les documents officiels, échanges de mails ou abrégé en tant que « working group » dans les conversations. Je conserverai généralement l'acronyme dans ma rédaction.

Reception Facilities For Refugee Education (RFRE ou DYEP) : Le dispositif Reception Facilities For Refugee Education est un programme de transition vers l'éducation formelle mis en place en Grèce pour les enfants des camps. Or, le terme est relativement long et jamais utilisé en l'état, il lui est généralement préféré l'acronyme grec DYEP. Je l'utiliserai de cette façon.

Implementing Partner : L'Education Sector Working Group est coordonné par l'UNICEF depuis 2018. Cette agence s'est dotée de partenaires locaux qui disposent du statut d'implementing partners. Il s'agit d'ONG grecques en charge de décliner les recommandations de l'UNICEF sur tout le territoire. Le terme est toujours cité en anglais, je le conserverai donc en l'état.

Kindergarten : Il s'agit d'un terme germanophone utilisé dans le monde entier pour dénommer l'équivalent des écoles maternelles. En Grèce, où un programme d'implantation d'écoles maternelles publiques dans les camps est mené par le Ministère de l'éducation, il est utilisé tel quel. Je le conserverai donc de cette façon dans ma thèse.

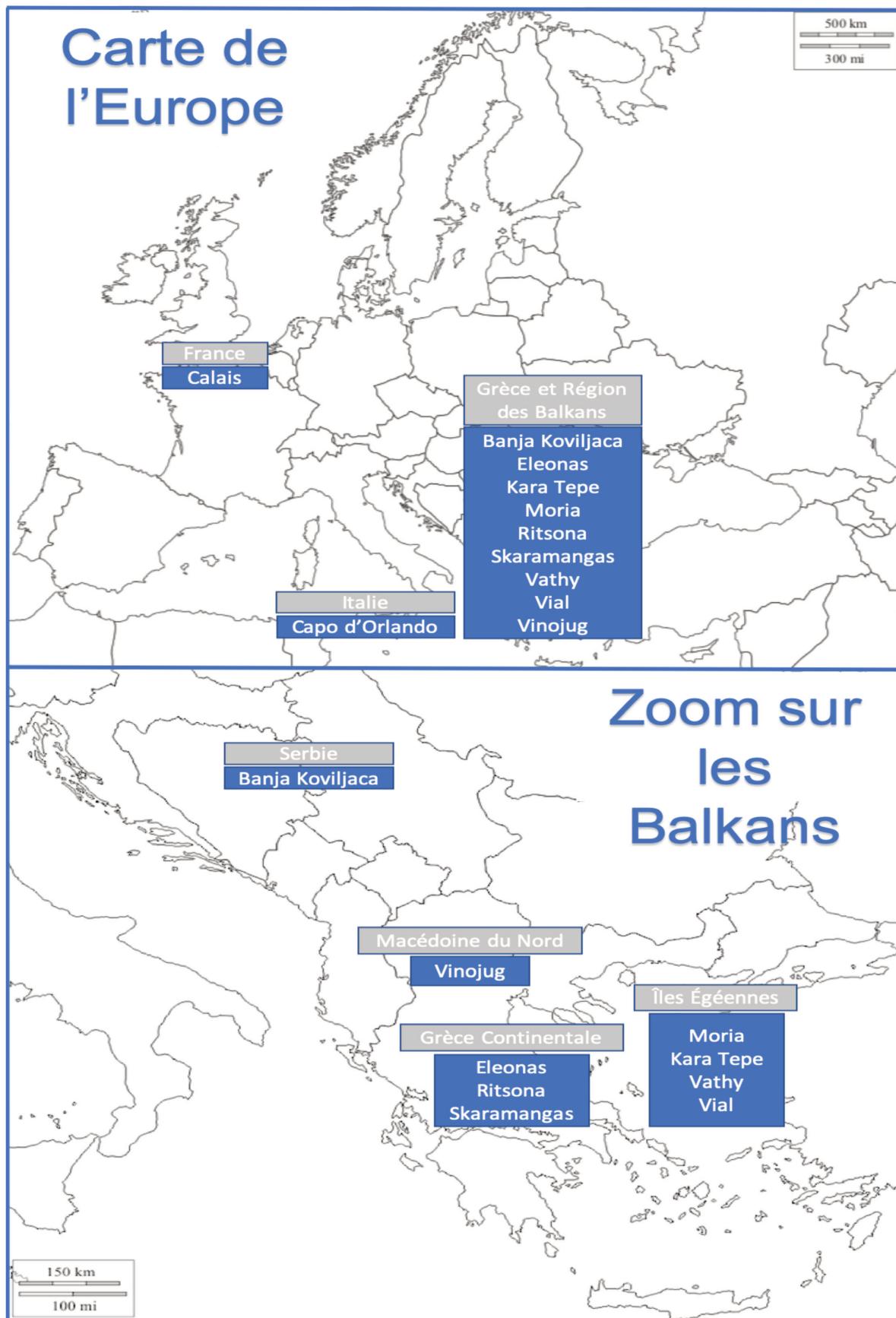
Refugee Education Coordinator (REC) : Les Refugee Education Coordinators sont salariés du Ministère de l'éducation grec. Basés directement dans les camps, leur fonction est de faciliter l'inclusion des enfants dans l'éducation formelle. Dans le cadre des entretiens menés, il est toujours abrégé par son acronyme « REC » que je conserverai dans ma rédaction.

III – Les Ministères cités en conservant leur acronyme anglophone

Ministry of Education (MoE) : Le Ministère de l'Éducation grec était souvent désigné par son acronyme anglophone par mes interlocuteurs, je ferai généralement de même dans ma rédaction.

Ministry of Migration Policy (MoMP) : La Grèce s'était dotée d'un Ministère des Politiques Migratoires avant que le changement de gouvernement du printemps 2019 ne le transforme en département du Ministère de l'Ordre Public (l'équivalent d'un Ministère de l'Intérieur). Les enquêtés que j'ai rencontrés utilisaient souvent l'acronyme anglophone MoMP pour désigner ce Ministère, je le conserverai souvent en l'état lorsque je le citerai.

Carte des camps



« Épingler un papillon n'est pas la meilleure façon de faire connaissance avec lui.
Celui qui transforme le vivant en chose morte, sous quelque prétexte que ce soit, démontre
seulement que son savoir ne lui a même pas servi à devenir humain »

Raoul Vaneigem

À Chang One...

Table des matières

Résumé de la thèse.....	3
Abstract	4
Remerciements	5
Abréviations	6
Table des cartes, tableaux, schémas, figures, photographies tirées de la presse, tweets	8
I – Les cartes	8
II – Les figures	8
III – Les photographies tirées de la presse	11
IV – Les schémas	11
V – Les tableaux	11
VI – Les tweets	14
Glossaire.....	15
Carte des camps	16
Table des matières	19
Introduction générale	28
I – Ils me demandent si la Tour Eiffel est la capitale de la France	28
II – Vers la confrontation de deux objets : la « forme-camp » et la « forme-école »	40
III – Genèse de l'approche <i>hotspots</i> : la concrétisation d'une Europe forteresse	47
IV – Le bouleversement des projets migratoires induit par les Nouvelles Techniques d'Information et Communication (NTIC) et les réseaux sociaux	56
V – L'école encampée comme étape du projet migratoire	59
VI – Le bouleversement des statuts sociaux au filtre de l'interactionnisme symbolique ..	65
VII – Panorama des données collectées et annonce du plan de la thèse	68
Chapitre 1 – Dynamiques de construction d'un terrain d'enquête	73
1 – Un terrain exploratoire : sur la route des Balkans	73
1.1 – Premières étapes dans la construction d'un réseau	74
1.2 – Grèce, Macédoine du nord, Serbie : des murs donc des camps	79
1.3 – Conclusions intermédiaires et projections vers la suite de l'enquête	83
2 – Les <i>hotspots</i> comme une évidence	89
2.1 – Progression dans la catégorisation des enquêtés	90

2.2 – Grèce : de la région d'Athènes aux îles de la mer Égée	93
2.3 – Italie : une enquête sous Salvini	101
3 – Vers une focale sur la Grèce	109
3.1 – La fin du cycle Syriza : un paradoxe entre le recroquevillage des camps et le déliement de la parole	109
3.2 – Skaramangas, Eleonas, Ritsona, Vathy et la suspicion permanente	113
3.3 – Choix méthodologiques terminaux et difficultés	119
 Chapitre 2 – L'éducation en contexte migratoire sur l'échiquier de la concurrence : jeux d'échelles et comparaisons	127
1 – La solidarité internationale à l'aune de ses paradoxes	127
1.1 – Humanitaire : le mélange des genres	128
1.1.1 – Des questions de légitimité au sein de l'Organisation des Nations unies	129
1.1.2 – L'avènement d'une diplomatie non gouvernementale	130
1.1.3 – L'instrumentalisation de l'action humanitaire	131
1.2 – L'approche par <i>clusters</i> spécialisés ou la victoire des logiques managériales	132
1.2.1 – L'éducation en tant que nouveau pilier de l'humanitaire	133
1.2.2 – Au cœur du <i>cluster</i> éducation en Grèce	134
1.3 – À l'orée du camp : l'entretien du chaos comme débouché	135
1.3.1 – La désidéralisation de l'humanitaire	135
1.3.2 – Des raisons structurelles de la mise en concurrence	136
1.3.3 – Réflexions sur la concurrence entre ONG au sein des camps de Grèce ..	137
 2 – Regards sur les dynamiques de compétition en éducation	139
2.1 – Internationalisation des systèmes éducatifs et conséquences locales d'une mise en concurrence organisée ou subreptice	139
2.1.1 – Conséquences d'une internationalisation des systèmes éducatifs à l'échelle de la Grèce	140
2.2 – Le déni d'inclusion comme débouché à la concurrence entre écoles	141
2.2.1 – Un déni d'inclusion lié à un secteur public lacunaire sur la route des Balkans	142
2.3 – Écarter les enfants déplacés des systèmes scolaires formels : stratégies et mises en scènes savantes	143
2.3.1 – La complexification institutionnelle en Italie : un bilan mitigé	144
2.3.2 – La manipulation du statut juridique accordé aux camps de Grèce : un déni savamment orchestré	145
 3 – Tiers-support en éducation et souveraineté des États : collusions ou collisions ?	146

3.1 – Une nécessité de combler des lacunes structurelles en situation d’urgence	147
3.1.1 – Aperçu de la situation sur la route des Balkans et en Grèce	147
3.1.2 – Aperçu de la situation en Italie	148
3.2 – La confrontation aux compétences de l’État et le risque d’acaparement ...	150
3.2.1 – Les velléités des ONG confrontées à un système public grec combatif ..	150
3.2.2 – Les différentes phases de l’apaisement de la concurrence en Grèce	152
3.3 – Des jalons pour une 3 ^{ème} voie : l' <i>Education Sector Working Group</i> au service du DYEP en Grèce	154
3.3.1 – Présentation du dispositif DYEP	154
3.3.2 – Dynamiques de construction de l’ESWG : réflexions sur le fond	155
3.3.3 – Dynamiques de construction de l’ESWG : réflexions sur la forme	156
Conclusion du chapitre	158
 Chapitre 3 – La « normalité » : débats sur une notion complexe au cœur de l’éducation en contexte de camp	159
1 – Approches critiques des « évidences » ou ce que la normalité n’est pas	160
1.1 – Extrapolations à partir d’un cas pratique : le centre d’accueil One Happy Family sur l’île de Lesbos en Grèce	160
1.1.1 – La mise en scène de visites de groupe au cœur d’un espace artificiel	160
1.1.2 – Observation de classe au sein de la School for Peace	162
1.2 – La question du volontariat : tourisme humanitaire et déshérence des ONG	165
1.2.1 – Réflexions sur le bénévolat dans le camp de Calais	165
1.2.2 – Réflexions sur le bénévolat dans le camp de Skaramangas	167
1.3 – Une intervention scolaire en tension entre le laisser-faire et l’exigence dans les camps de Grèce	169
1.3.1 – Discussions sur le « bruit en classe » : une politique du « laisser-faire »	170
1.3.2 – L’exigence face aux enfants dans le cadre d’un lien avec la dignité ...	171
1.3.3 – Le compromis nécessaire entre la fermeté de la posture et l’absence de cadre	172
2 – Confrontation des différentes représentations de la normalité en contexte migratoire	174
2.1 – La normalité des uns selon l’école formelle : De l’irréfutabilité à la remise en cause	175
2.2 – La normalité des autres à l’échelle du camp : notions de <i>life skills</i> et <i>well being</i>	177

2.2.1 – Le <i>well being</i> et le rapport à la norme	178
2.2.2 – Les <i>life skills</i> et le rapport à la norme	179
2.3 – La normalité selon l'UNICEF et ses <i>implementing partners</i> : une approche sous le sceau de l'ESWG	180
2.3.1 – La relation entre l'implantation des <i>kindergartens</i> publiques dans les camps et la normalité	181
2.3.2 – La relation entre le dispositif DYEP et la normalité	182
2.3.3 – La relation entre l'inclusion urbaine des enfants déplacés et la normalité	182
3 – De la condition d'<i>outsider</i> au retour de celle d'enfant : premiers marqueurs de la forme-école	183
3.1 – Contrecarrer un processus d'inversion de parentalité exacerbé au sein du camp	184
3.1.1 – L'inversion de parentalité dans le camp de Calais	184
3.1.2 – L'inversion de parentalité dans les camps de Grèce	185
3.2 – Reconstruction de la normativité en tant que processus cognitif	186
3.2.1 – La production de normes en tant que processus de transition vers les attendus de l'éducation formelle dans les pays occidentaux	187
3.2.2 – La cognition : une notion-clé du processus de transition dans la normativité	189
Conclusion du chapitre	190
Chapitre 4 – Modalités de conceptualisation de la forme-école : un outil au service de la transition dans la normativité	191
1 – Perspectives sur la question du trauma en contexte de camp : du constat à la tentative de remédiation	191
1.1 – Identification du trauma et mise en exergue des comportements déviants	192
1.1.1 – Des premières pistes de réflexion à la suite d'une pré-enquête à Calais	193
1.1.2 – Perception du trauma chez les nouveaux arrivants dans les complexes éducatifs des camps de Grèce	194
1.1.2.1 – Le constat du trauma à partir de comportements déviants	194
1.1.2.2 – La concrétisation du trauma dans les pathologies de camp	196
1.1.2.3 – L'établissement du trauma à travers des techniques élaborées	197
1.2 – État des lieux des besoins de l'enfant pour une remise en activité progressive	198
1.2.1 – Pré-enquête à Calais et nécessité de réapprendre le métier d'élève	199

1.2.2 – Les recommandations de l'UNICEF en Grèce autour du soutien psychosocial	199
1.2.3 – La déclinaison des recommandations de l'UNICEF par ses <i>implementing partners</i>	200
1.2.4 – Projections sur un projet d'inclusion urbaine des enfants déplacés	201
1.3 – Juguler le trauma : réflexions sur le geste professionnel et la posture de l'intervenant	202
1.3.1 – Les différents choix de postures au sein du camp de Calais	202
1.3.2 – Des tensions entre le « tout bien-être » et le niveau d'exigence dans les camps de Grèce	203
1.3.2.1 – Le cadrage proposé par l'UNICEF	203
1.3.2.2 – La question de l'organisation spatiale des salles de classe	204
1.3.2.3 – Les partenariats envisageables avec des acteurs extérieurs au camp ou extérieurs aux activités d'éducation non-formelle	205
2 – Discussions et dilemmes sur la construction de la transculturalité	205
2.1 – Mise en débat des fonctions de soutien à l'enseignement : Focus sur les médiateurs et traducteurs	206
2.1.1 – Les fonctions de soutien à l'enseignement dans le camp de Calais en France	206
2.1.2 – Les fonctions de soutien à l'enseignement dans les camps de Grèce, dans le cadre de l'ESWG et des recommandations de l'UNICEF	209
2.1.2.1 – Les fonctions de soutien à l'enseignement déclinées par Elix ...	209
2.1.2.2 – Les fonctions de soutien à l'enseignement déclinées par Metadrasí	210
2.1.2.3 – Les fonctions de soutien à l'enseignement déclinées par Solidarity Now	213
2.1.3 – Dépassement des fonctions de soutien à l'enseignement et bouleversement de la hiérarchie sociale du camp : Cas pratique de l'ONG El Sistema dans le camp de Skaramangas en Grèce continentale	213
2.2 – Des conceptions de l'enseignement des langues en contexte de camp aux convergences vers une approche minimaliste	215
2.2.1 – Dans le camp de Calais : deux approches différentes sur un même territoire	215
2.2.2 – Les positions de l'UNICEF quant à l'enseignement des langues dans les camps de Grèce et leurs déclinaisons par les <i>implementing partners</i>	217
2.2.2.1 – Les recommandations de l'UNICEF selon Elix	219
2.2.2.2 – Les recommandations de l'UNICEF selon Metadrasí	220
2.2.2.2.1 – La déclinaison des choix managériaux de Metadrasí en ville	221

2.2.2.2.2 – La déclinaison des choix managériaux de Metadrasi dans les camps	221
2.2.2.3 – Les recommandations de l'UNICEF selon Solidarity Now	224
2.3 – Les canaux alternatifs à la langue pour construire la transculturalité et mobiliser le collectif	225
2.3.1 – Les complexes éducatifs ou leur projection vers le DYEP et l'enseignement formel pour sortir du camp	225
2.3.2 – Les complexes éducatifs pour visibiliser et dédiaboliser le camp	226
2.3.3 – La construction de la transculturalité numérique en pré-requis de l'interaction face-à-face	227
Conclusion du chapitre	228
 Chapitre 5 – Dynamiques de personnification des formes-camps et des formes-écoles rencontrées sur le terrain : vers la production de nouvelles identités	229
1 – Caractérisation des formes-camps au prisme du concept d'institution totale	229
1.1 – Le camp de Calais en France	230
1.2 – Le camp de Skaramangas en Grèce continentale	232
1.3 – Le camp de Vinojug à Gevgelija en Macédoine du Nord	234
1.4 – Le camp de Banja Koviljaca en Serbie	236
1.5 – Le camp d'Eleonas en Grèce continentale	237
1.6 – Le camp de Vial sur l'île de Chios en Grèce	239
1.7 – Le camp de Kara Tepe sur l'île de Lesbos en Grèce	241
1.8 – Le camp de Capo d'Orlando en Sicile dans le sud de l'Italie	243
1.9 – Le camp de Ritsona en Grèce continentale	244
1.10 – Les camps de Moria et Vathy sur les îles de Lesbos et Samos en Grèce	245
2 – Rationalisation des piliers de la forme-école et catégorisation des structures rencontrées	247
2.1 – Le complexe de l'École Laïque du Chemin des Dunes dans le camp de Calais en France	248
2.2 – Le complexe implanté par le Ministère de l'Éducation Nationale dans le camp de Calais en France	249
2.3 – Le complexe éducatif du camp de Skaramangas en Grèce continentale, administré par Elix puis par le Danish Refugee Council	250
2.4 – Le complexe éducatif du camp d'Eleonas en Grèce continentale, administré par l'ONG Elix	252
2.5 – Le complexe éducatif du camp de Vial sur l'île de Chios en Grèce, administré par l'ONG Metadrasi	253
2.6 – Le complexe éducatif du centre One Happy Family sur l'île de Lesbos en Grèce, face au camp de Kara Tepe	254
2.7 – Le complexe éducatif du camp de Kara Tepe sur l'île de Lesbos en Grèce, administré par l'ONG Metadrasi	255

2.8 – Le complexe éducatif du camp de Ritsona en Grèce continentale, administré par l'ONG Solidarity Now	257
2.9 – Considérations sur la place de l'éducation dans les <i>Transit Centers</i> de Macédoine du Nord et notamment celui de Vinojug à Gevgelija (Automne 2017)	258
2.10 – Considérations sur la place de l'éducation dans les <i>Asylum Centers</i> de Serbie et notamment Banja Koviljaca (automne 2017)	259
2.11 – Considérations sur les activités de Metadrasi sur l'île de Lesbos en Grèce et extrapolations quant au <i>Reception and Identification Center</i> de Moria (été 2018)	259
2.12 – Considérations sur la place de l'éducation dans les <i>Sistemas di Protezione per Richiedenti Asilo e Refugiati</i> en Italie et notamment Capo d'Orlando (hiver 2019)	259
2.13 – Considérations sur la place de l'éducation dans le <i>Reception and Identification Center</i> de Vathy sur l'île de Samos en Grèce (Été 2019)	259
Conclusion du chapitre	261
Chapitre 6 – De la curiosité pour un <i>curriculum</i> de survie à l'appropriation des formes-écoles par les adultes : les premiers bouleversements à l'échelle du camp	264
1 – Avènement de l'éducation d'urgence : La forme-école autour d'un <i>curriculum</i> de survie	264
1.1 – L'identité et le <i>moi interculturel</i> comme composantes centrales des apprentissages	264
1.2 – La dispensation de savoirs en lien avec la vie quotidienne	266
1.2.1 – Le <i>curriculum</i> de l'École Laïque du Chemin des Dunes dans le camp de Calais en France	267
1.2.2 – Le <i>curriculum</i> de l'UNICEF tel que recommandé aux partenaires de l'ESWG en Grèce	268
1.2.3 – Le <i>curriculum</i> d'Elix en accord avec les préconisations de l'UNICEF en Grèce continentale	269
1.2.4 – Le <i>curriculum</i> de Metadrasi en accord avec les préconisations de l'UNICEF sur les îles de la mer Égée en Grèce	270
1.2.5 – Le <i>curriculum</i> de Solidarity Now en accord avec les préconisations de l'UNICEF en Grèce	271
1.3 – De l'éducation en situation d'urgence à l'éducation d'urgence : plaidoyer pour une mise à jour des termes-clés	272
2 – Forme-école et parentalité en contexte de camp : de la curiosité à l'appropriation	275
2.1 – Des stratégies d'attraction élargissant le cercle transculturel	276
2.1.1 – Premiers questionnements sur la parentalité suite à la pré-enquête à Calais	277

2.1.2 – Les représentations de l’UNICEF quant à la parentalité en contexte migratoire et aux interactions entre secteurs formels et non-formels de l’éducation	277
2.1.2.1 – Mise en œuvre et appui à la parentalité en Grèce continentale	278
2.1.2.2 – Mise en œuvre et appui à la parentalité dans les îles de la mer Égée	279
2.1.3 – La déclinaison des positions de l’UNICEF selon l’ONG Elix	281
2.1.4 – La déclinaison des positions de l’UNICEF selon Metadrasi	283
2.1.5 – La déclinaison des positions de l’UNICEF selon l’ONG Solidarity Now	286
2.2 – Deuxième niveau de prescripteurs et mécanismes de propagation de la forme-école	289
2.2.1 – Du retour de la parentalité à la mobilisation de la forme-école par les institutions du camp	289
2.3 – La forme-école au cœur d’un jeu d’interactions intra-camp	291
2.3.1 – Premières hypothèses sur les camps informels suite à la pré-enquête à Calais	291
2.3.2 – Modélisation des interactions dans les camps formels ou mixtes	294
Conclusion du chapitre	297
Chapitre 7 : Consolidation des interactions dépassant l’échelle du camp : détotalisation de la forme-camp sous l’influence de la forme-école	298
1 – Bouleversement de la structure des formes-camps à travers l’influence des formes-écoles : regards réflexifs sur les interactions dépassant le périmètre du camp	298
1.1 – La forme-école au cœur d’un jeu d’interactions extra-camp et inter-camps	299
1.1.1 – Les interactions extra-camp	299
1.1.2 – Les interactions inter-camps	302
2 – Dynamiques de détotalisation de la forme-camp au prisme de l’explosion du carcan institutionnel	305
2.1 – Abolition des caractéristiques totalisantes de la forme-camp de Calais (France) : prise de pouvoir de la forme-école	305
2.2 – Parentalisation de l’approche éducative à Skaramangas (Grèce) : stabilité relative dans le plus grand camp de Grèce continentale	308
2.3 – Maintien d’un « degré d’école » élevé à Vinojug (Macédoine du Nord) : une situation jugée paisible en comparaison du camp situé au Nord du pays	311
2.4 – Une réflexion approfondie sur la construction du <i>curriculum</i> à Eleonas (Grèce) : un camp désenclavé pour une profusion d’interactions extra-camp	313
2.5 – Un havre de paix aux portes de Vial (Chios, Grèce) : la symbolique de la sortie du camp pour un premier pas vers le soin du trauma	316

2.6 – Une attention particulière aux activités para-éducatives à Kara Tepe (Lesbos, Grèce) : la reconstruction en douceur après « l'enfer » de Moria	319
2.7 – L'arrivée de Solidarity Now à Ritsona (Grèce) après trois années d'expertise de l'UNICEF et de ses <i>implementing partners</i> : des familles qui refusent de quitter le camp	322
Conclusion du chapitre	325
Conclusion générale.....	328
I – Synthèse du corps de la thèse et idées forces	328
II – Regards réflexifs sur les difficultés rencontrées et apports à la recherche	329
III – Pistes d'approfondissement et ouvertures sur le paradoxe de la post-enfance	331
IV – Avenir immédiat de l'après-thèse : la question des enfants en sortie de camp arrivant au Québec	336

Introduction générale

I – Ils me demandent si la Tour Eiffel est la capitale de la France

U Chang One est un homme de petite taille qui porte toujours sa chemise à l'intérieur d'une étoffe traditionnelle karen, avec le temps il s'est mis à beaucoup fumer, à beaucoup boire aussi, mais nous avons un passé commun dont je ne peux faire l'économie à l'heure de revenir sur l'essence de mon intérêt pour l'éducation en contexte migratoire. Dans U Chang One, le U est une marque de respect mais nous pouvons l'appeler Chang One, il ne nous en voudra pas, pas lui. Je venais en Thaïlande pour faire un stage dans une école et il m'attendait là, dans le village de Mae Pa, devant le portail du BHSOH, une *migrant school* dont personne ne sait très bien à quoi correspond l'acronyme mais qui est affectueusement surnommée le BH. Nous sommes au mois de juillet, c'est la mousson, j'ai 20 ans et je suis au BH pour six mois. D'après les récits qui me sont rapportés par les adultes de l'école, la junte militaire birmane est particulièrement violente à l'encontre des Karen en cette année 2008, j'entends parler de villages incendiés, de grandes sœurs violées, je raconte des histoires à des enfants qui ont perdu une main (figure 1) ou une jambe en sautant sur des mines. Ils me demandent si la Tour Eiffel est la capitale de la France et me parlent de Zinedine Zidane. Nous rions beaucoup. Nous parlons toutes les langues. Je me demande comment ils parviennent à rester des enfants car moi, depuis que je les connais, je n'en suis plus un. Très peu de temps après mon arrivée, j'interroge Chang One sur la présence de *migrant schools* le long de la frontière birmano-thaïe alors que l'instruction est gratuite en Thaïlande. La réponse qu'il me donne sur un ton presqu'aussi enfantin que mon auditoire quotidien est que les Birmans n'ont pas accès aux écoles locales. Je suis loin de me douter que cette question va me poursuivre durant de longues années.



Figure 1 : Il ne reste qu'un petit morceau de main droite à mon élève et ami pour jouer de la guitare.
Mae Pa, Thaïlande, 2008 (Crédits : Idrac)

Chang One est communiste et issu de l'ethnie karen qui est en conflit permanent avec la junte depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale. Il a fui la Birmanie qu'il se refuse d'appeler par son nouveau nom, Myanmar, sur fond de persécution. Sa femme et ses enfants ont obtenu l'asile aux États-Unis, lui refuse de partir parce qu'il veut se battre pour son pays et considère que si les enfants ne vont pas à l'école ils n'en seront eux-mêmes pas capables. C'est à cette époque que je découvre ce qu'est un migrant. La Thaïlande n'ayant pas ratifié les conventions de Genève, elle n'accorde pas le statut de réfugié. Pourtant, les flux migratoires générés par la Seconde Guerre mondiale ont entraîné la création le 14 décembre 1950 d'une institution onusienne dédiée à la protection des personnes déplacées : le Haut-Commissariat aux Réfugiés (UNHCR)¹. Son mandat originel est de porter assistance aux Européens déplacés en raison de la guerre grâce à la Convention de Genève du 28 juillet 1951. Ce n'est que progressivement que son mandat s'est étendu à toutes les populations à travers le protocole additionnel du 4 octobre 1967ⁱ.

¹ <https://www.unhcr.org/fr/histoire-du-hcr.html> ; Consulté le 10/07/2020

L'article 1 de la Convention de Genève précitée définit un réfugié comme suit : « Une personne qui se trouve hors du pays dont elle a la nationalité ou dans lequel elle a sa résidence habituelle, et qui du fait de sa race, de sa religion, de sa nationalité, de son appartenance à un groupe social déterminé ou de ses opinions politiques craint avec raison d'être persécutée et ne peut se réclamer de la protection de ce pays ou en raison de ladite crainte ne peut y retourner ». En m'en tenant à cette définition, je conclus que la femme de Chang One et ses enfants sont devenus réfugiés aux États-Unis. Je me dis également que si la Thaïlande avait signé ladite convention et si Chang One avait prouvé qu'il était une victime de persécution en raison de ses opinions politiques, il aurait pu prétendre lui aussi à ce statut. Mais il n'en est rien, Chang One reste un migrant. Ce terme est défini de la façon suivante par le Département des affaires économiques et sociales des Nations unies : « Toute personne qui a résidé dans un pays étranger pendant plus d'une année, quelles que soient les causes, volontaires ou involontaires, du mouvement, et quels que soient les moyens, réguliers ou irréguliers, utilisés pour migrer² ». Cette première période de questionnements, de découvertes, de partage de scènes de la vie quotidienne avec mes amis karens m'a permis de remettre en question un certain nombre de mes représentations, elle portait en elle l'essence de mes futurs choix professionnels. Je comprends tout d'abord que les migrants disparaissent plus souvent que les autres êtres humains, aussi jeunes soient-ils. Un jour de pluie je rencontre Rubiso au BH, elle vient d'arriver et dort dans la salle où sont installés les ordinateurs. Ce jour-là, les classes ouvertes aux quatre vents dans lesquelles nous enseignons sont inutilisables en raison de la pluie alors nous parlons, juste Rubiso et moi. Le lendemain, il ne pleut plus mais nous parlons à nouveau. Rubiso est étudiante, comme moi, enfin elle aimeraient bien être étudiante, pour devenir médecin. Elle arrive de derrière le ruisseau, elle trouve la rivière qui nous sépare de la Birmanie si petite par endroits qu'elle l'appelle le ruisseau. Je crois qu'elle m'impressionne. Je n'ai plus jamais revu Rubiso, personne n'a plus jamais revu Rubiso.

Quand Chang One me propose de m'emmener au *Refugee Camp*³ de Mae La, le plus grand d'Asie du sud-est avec ses 55 000 habitants (figure 2), je ne sais à quoi m'attendre. Nous partons en pick-up et arrivons au pied d'une montagne, derrière le camp c'est la jungle et derrière la montagne c'est la Birmanie. Il me dit : « Regarde, quand on va se révolter ça va

brûler jusqu'ici ». Nous nous connaissons peu mais je lui fais confiance et je n'ai pas peur, je veux tout savoir. Je mens un peu quand je dis que je ne sais à quoi m'attendre, je suis conditionné par les médias qui relatent des opérations humanitaires sous l'angle du spectacle ou encore par mes représentations d'étudiant européen pour qui un camp de réfugiés rime avec pauvreté et misère humaine. Il s'avère que dès mes premiers pas dans Mae La je suis frappé par la propreté des artères que je franchis et leur organisation, il y a des marchés, des commerces, des salons de thé, des cyber cafés, des dispensaires et surtout, des écoles.



Figure 2 : Déambuler pour la première fois dans les artères d'un camp. Mae La, Thaïlande, 2008 (Crédits : Idrac)

² <https://refugeesmigrants.un.org/fr/définitions> ; Consulté le 10/09/2019

³ A ce stade du texte et en raison de ma méconnaissance totale du sujet des migrations à l'époque que j'évoque, je fais le choix de parler de refugee camp même si la Thaïlande n'a pas ratifié les conventions de Genève et n'accorde pas le statut de réfugié. Garder ce terme « en l'état » me permet aussi de ne pas dénaturer le propos de Chang One.

Il y a également une université, des centres de formation aux métiers manuels et des lieux dédiés aux enseignements artistiques. Je demande à Chang One pourquoi est-ce qu'il y a tant d'écoles dans ce lieu qui dans mon imaginaire était celui des gens qui n'ont rien. Il me répond d'abord qu'il faut construire des écoles pour faire de la politique, j'aurais probablement dû m'y attendre. Puis il se justifie, il me dit que c'est possible de construire des écoles parce que le plus dur est passé, le camp est propre, les gens sont à l'abri, donc il est temps de penser à l'école et au travail. Lorsqu'il participe à la construction d'écoles, lorsqu'il enseigne, dans le camp ou en dehors, Chang One me dit qu'il s'entraîne, parce que c'est la Birmanie qu'il veut reconstruire. Avec le recul, c'est la deuxième partie de sa réponse qui m'interpelle et j'y reviendrai ultérieurement. Chang One ne le sait pas et moi non plus, mais les choses sont en train de changer, au moins dans le paysage institutionnel.

C'est en 2008 que l'Assemblée Générale de l'ONU a réaffirmé une première fois le droit à l'éducation en situation d'urgence pour les migrants, réfugiés et demandeurs d'asile (Munoz, 2008). Ce texte relance alors le débat sur l'éducation en situation d'urgence telle que la conçoit Chang One mais aussi telle que la conçoit la littérature scientifique d'alors. En effet, dans l'imaginaire qui a fait suite aux conflits ayant généré des flux importants de personnes déplacées, dans les années 1980 en Afrique, dans les années 90 en Europe, les ouvrages de référence comme *Planifier l'éducation en situation d'urgence et de reconstruction* de Margaret Sinclair (2003) considèrent, en synergie avec les praticiens qui sont sur le terrain, que l'éducation est un élément de « reconstruction » ou de « redéveloppement ». Ils n'abordent pas la question concomitamment au déroulement du conflit. C'est cette piste qui est explorée par les Nations unies à partir de 2008 à travers le texte précité de l'Assemblée Générale de l'ONU qui réaffirme le droit à l'éducation en situation d'urgence pour les migrants, réfugiés et demandeurs d'asile. Enclencher la déconstruction de représentations à ce point ancrées dans les mentalités a néanmoins été le fruit d'un long processus qui trouve sa source dans les années 90 avec l'apparition du « sans-frontiérisme » au sein du paysage humanitaire et de missions qui recoupent un champ d'intervention de plus en plus vaste. Un tournant vers la rationalisation de l'activité humanitaire est pris en 1992 avec la création du Comité Permanent Inter Organisations (IASC) suite à la résolution 46/182 de l'Assemblée Générale des Nations uniesⁱⁱ promouvant un renforcement de la coordination de l'assistance humanitaire. Depuis, cet organisme qui regroupe des partenaires onusiens et non-onusiens est le principal mécanisme de coordination inter-institutions de l'aide humanitaire et la place de l'éducation ne va cesser d'y prendre de l'importance, notamment à travers le concept « d'éducation en situation d'urgence ». D'après Chelpi-den Hamer et al. (2010) le terme « éducation en situation d'urgence » est utilisé pour la première fois lors de la réunion d'Amman sur l'éducation pour tous en 1996. Sa genèse se situe dans le rapport de Graça Machel (1996), commandé par l'Assemblée Générale des Nations unies, traitant de l'influence des conflits armés sur les enfants. Dans ce rapport, l'auteure souligne « qu'aucun effort ne devrait être négligé pour faire en sorte que les services d'éducation continuent d'être assurés en période de conflit. La communauté internationale doit insister pour que les entités, régulières ou non, impliquées dans les conflits ne prennent pas les établissements d'enseignement comme cibles et s'emploient activement à les protéger ».

En 2000, les Nations unies confirment la place de plus en plus prégnante de l'éducation en présentant leurs objectifs du millénaire dont le deuxième axe ambitionne de « donner à tous les enfants, garçons et filles, partout dans le monde, les moyens d'achever un cycle complet d'études primaires⁴ ». C'est également en 2000 que se tient le forum de Dakar sur l'éducation dont le rapport final enjoint à prendre des mesures spéciales concernant l'éducation tant que les populations subissent le « contrecoup » d'une crise (Fiske, 2000). C'est dans ce contexte qu'est créé l'Inter-Agency network for Education in Emergencies (INEE) dont l'influence va progressivement s'étendre.

Il s'agit d'un réseau mondial regroupant les potentielles parties prenantes susceptibles d'œuvrer pour une éducation de qualité en situation d'urgence. Il va prendre une importance considérable dans le cadre de la régulation des mécanismes de concurrence que je développerai dans mon deuxième chapitre. En 2019, ce réseau compte plus de 13 000 membres et son annuaire m'a été particulièrement précieux dans la préparation de mes enquêtes de terrain (premier chapitre). Enfin, en 2007, le IASC consacre de façon pratique et palpable la place de plus en plus importante accordée à l'éducation par les diverses institutions supranationales. Dans le cadre d'une réforme globale favorisant une approche des problématiques par « clusters » spécialisés – chacun étant codirigé par une agence de l'ONU et une Organisation Non Gouvernementale (ONG) – il qualifie en effet l'éducation de quatrième pilier de l'humanitaire au même titre que l'alimentation, le logement et la santé. Les *Directives relatives à la planification de mesures d'urgence pour l'assistance humanitaire* publiées par le IASC (2007) marquent donc l'institutionnalisation d'un cluster éducation au cœur des priorités nouvelles de toute assistance humanitaire. Ce cluster est codirigé par l'UNICEF et l'ONG Save the Children en collaboration avec d'autres agences et l'INEE. Save the Children est créée sous une forme associative dès 1919. L'ONG se revendique être aujourd'hui le « plus grand mouvement mondial indépendant œuvrant pour les enfants⁵ » avec 27 bureaux composant désormais une alliance internationale. Avec plus de 110 terrains d'intervention, il s'agit d'un acteur si important que ses travaux ont acquis une valeur normative au même titre que ceux de l'UNICEF. Je reviendrai longuement sur mes relations avec ces deux acteurs au cours des chapitres suivants.

Les autres ONG et agences onusiennes m'ayant permis de mener mes enquêtes de terrain seront détaillées ultérieurement et leurs activités décrites dans mon premier chapitre dévolu à la présentation méthodologique de la recherche bien que, une fois encore, l'UNICEF et Save the Children aient eu un rôle de soutien très important dans cette recherche doctorale. En effet, elles géraient un groupe de travail coordonnant tous les acteurs de l'éducation formelle et non-formelle en Grèce, je me référerai donc dans mes développements ultérieurs aux activités de cette entité qui a été appelée *Education Sector Working Group* (ESWG). Lors de mon premier terrain en Grèce fin 2017, l'ESWG était codirigé par l'UNICEF et Save the Children. Néanmoins, dès mon second terrain à l'été 2018, l'UNICEF assurait seul cette fonction et travaillait essentiellement avec des ONG locales comme ELIX ou Metadras que je présenterai dans le premier chapitre, tout comme je reviendrai sur les effets d'une « gestion à deux-têtes » lorsque j'évoquerai les mécanismes de concurrence touchant l'ensemble des institutions rencontrées en Grèce dans le deuxième chapitre.

⁴ <http://www.un.org/fr/millenniumgoals/education.shtml> ; Consulté le 25/06/2019

⁵ <https://www.savethechildren.net> ; Consulté le 25/06/2019

Dans ce contexte institutionnellement mouvant, en chantier perpétuel, les acteurs de l'éducation ont navigué à vue durant plusieurs années quant aux conceptions de l'éducation en situation d'urgence et diverses définitions étaient utilisées, ce qui créait des confusions (Sinclair, op.cit.). À titre d'exemple, voici les conceptions des deux acteurs majeurs du cluster éducation : l'UNICEF considérait l'urgence dans une acception large incluant les catastrophes naturelles, les crises humaines et les urgences silencieuses comme le SIDA ou la pauvreté (Sinclair, ibid.) tandis que Save the Children mettait l'accent sur la dimension psychologique de l'éducation en promouvant une « éducation qui protège le bien-être, favorise les possibilités d'apprentissage et nourrit le développement global (social, émotionnel, cognitif, physique) d'enfants perturbés par des conflits et des catastrophes (Sinclair, op.cit.) ». Depuis 2004 et la première publication par l'INEE des normes minimales pour l'éducation en situations d'urgence, pensées pour être le socle préalable à toute intervention relative à une éducation en situation d'urgence de qualité, il existe un consensus entre les acteurs sur la définition de l'éducation en situation d'urgence. Celle-ci recoupe « les possibilités de recevoir un apprentissage de qualité pour les personnes de tous âges en situation de crises, y compris le développement de la petite enfance, l'éducation primaire, secondaire, informelle, technique et professionnelle, l'enseignement supérieur et la formation des adultes. En outre, elle offre une protection physique, psychosociale et cognitive pouvant préserver et sauver des vies » (INEE, 2010). Les normes minimales de l'INEE ont fait l'objet d'une seconde édition en 2010 suite à la mobilisation d'un groupe de travail dédié comprenant des représentants de 19 organisations pendant deux années (2009-2011). Ce document a été pensé en collaboration avec le cluster éducation et publié avec le soutien de l'UNICEF.

Enfin, en 2010, semblant conclure un cycle de réflexions de près de 20 ans, l'Assemblée Générale des Nations unies a réaffirmé une seconde fois, après 2008, le droit à l'éducation pour les migrants, réfugiés et demandeurs d'asile (Munoz, 2010). Le dernier état des lieux des flux migratoires produit par l'ONU date de 2013 et il fait état de 232 millions de migrants, soit 3,2 % de la population mondiale ce qui marque une augmentation de 60 millions par rapport au précédent document publié en 2000 (Rébillard, 2017). La réaffirmation du droit à l'éducation pour les migrants, réfugiés et demandeurs d'asile s'inscrit dans ce contexte tandis que sous le vocable de « crise migratoire » que je débattrais ultérieurement ce sont les migrations de Syriens, Irakiens et Afghans qui cristallisent les passions dans toute l'Europe, sur fond de bouleversements géopolitiques.

En 2010, je suis retourné enquêter le long de la frontière birmano-thaïe pour mon premier Mémoire de Master en Économie Sociale de l'École Supérieure de Commerce de Pau. J'ai comparé l'éducation des enfants déplacés dans les *migrant schools* autour de la ville de Mae Sot et dans le camp de Nu Poe (figure 3), plus au sud, plus petit que le camp de Mae La mais où l'accès m'a été rendu possible grâce à un ami qui y vivait ainsi que par l'ONG World Education qui s'intéressait à mes premiers questionnements.



Figure 3 : Dans le camp de Nu Poe.
Thaïlande, 2010 (Crédits : Idrac)

Ceux-ci n'étaient pas en lien avec les travaux que je présente en doctorat puisque je m'étais fixé comme objectif de formuler des recommandations et des pistes de standardisation entre l'éducation dans le camp et hors du camp sur lesquelles pourrait s'appuyer World Education. Malgré tout, ce travail m'a permis d'enrichir mon expérience, rompre avec certaines de mes représentations sur l'environnement des camps qui se sont avérées être erronées et a contribué à la construction intellectuelle que je présente après quatre années de recherche doctorale.

Après avoir lu plusieurs articles issus de la littérature anglo-saxonne dans lesquels la formule *displaced children* était utilisée (Boothby, 1992 ; Loughry et Eber, 2003 ; Sinclair, 2007 ; Morgos et al., 2008), y compris pour les déplacements internes⁶, c'est à cette époque que j'ai choisi de parler d'enfants déplacés et non plus d'enfants migrants, d'enfants réfugiés ou d'enfants sans papiers. Ce vocable que j'entendais autour de moi dans les cercles associatifs ou militants me semblait désormais connoté et déconnecté de toute rationalité scientifique voire même sémantique. C'est en lisant avec attention la Convention internationale des droits de l'enfant de 1989ⁱⁱⁱ (CIDE) que j'ai commencé à justifier ce choix. Elle définit un enfant comme suit dans son article 1^{er} : « Un enfant s'entend de tout être humain âgé de moins de dix-huit ans, sauf si la majorité est atteinte plus tôt en vertu de la législation qui lui est applicable ». Je me suis aperçu que plusieurs articles de la Convention sont en relation directe avec la problématique de la migration des enfants, dans le cadre de déplacements volontaires ou forcés. L'article 10 rappelle par exemple que les États signataires entendent « respecter le droit qu'ont les enfants et ses parents de quitter tout pays, y compris le leur, et de revenir dans leur propre pays ». L'article 22 traitant des enfants cherchant à obtenir le statut de réfugié, qu'ils soient seuls ou accompagnés, énonce que les États doivent prendre les mesures nécessaires pour que l'enfant « bénéficie de la protection et de l'assistance humanitaire voulues pour lui permettre de jouir des droits que lui reconnaissent la Convention ». L'intérêt de ce texte, alors que je travaillais sur la Thaïlande dans le cadre d'un projet de recherche pour la première fois mais avec une expérience de praticien encore très fraîche dans mes souvenirs, était qu'il prenne en compte le cas des enfants non-accompagnés de leurs parents. Je me posais en effet beaucoup de questions sur leur situation car lorsque j'enseignais dans l'école de Chang One, nombreux étaient les enfants qui vivaient et dormaient à l'école parce qu'ils étaient orphelins. La convention fait un aparté à propos de ces enfants non-accompagnés et précise leurs droits : « L'enfant se voit accorder la même protection que tout autre enfant définitivement ou temporairement privé de son milieu familial ». Depuis la directive 2011/95/UE^{iv} qui utilise la notion de « Mineur Non Accompagné » dans son deuxième article, ils sont catégorisés comme tels au sein de l'UE.

L'article 20 traite de ce cas et stipule que les enfants privés de milieu familial doivent recevoir « une protection et une aide spéciales de l'État » ou une « protection de remplacement » qui peut prendre la forme d'une adoption ou encore d'un placement dans une institution appropriée tout en tenant compte de la nécessité de continuité de l'éducation. Je tenais alors un embryon de réponse à mes questionnements mais étais loin d'en arriver au bout, car j'étais confronté à un deuxième problème, définir ce qu'était un enfant non-accompagné. Dans la littérature que je lisais avec attention pour me bâtir une culture juridique, j'ai eu de grandes difficultés à trouver une définition qui me satisfasse en rendant compte de la complexité de la situation des enfants que je rencontrais.

⁶ <https://www.internal-displacement.org> ; Consulté le 01/06/2020

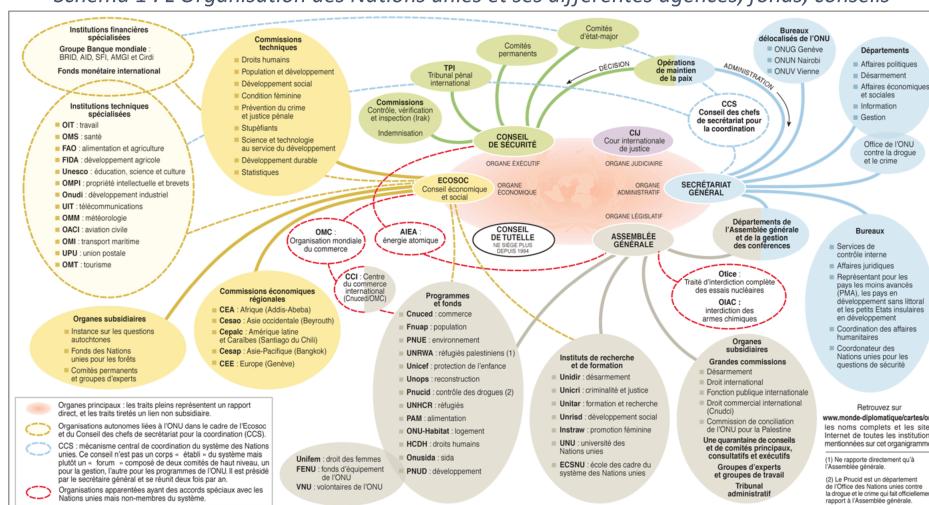
Le texte que j'allais choisir d'utiliser datait de plus de 10 ans mais il est toujours d'actualité et me semble toujours le plus complet. L'UNHCR, dans sa *Note sur les politiques et procédures à appliquer dans le cas des enfants non-accompagnés en quête d'asile* (1997), définit la notion d'enfant non-accompagné comme suit : « Un enfant non accompagné est une personne âgée de moins de 18 ans, sauf si la majorité est atteinte plus tôt en vertu de la législation qui lui est applicable, qui est séparé de ses deux parents et n'est pas pris en charge par un adulte ayant, de par la loi ou la coutume, la responsabilité de le faire ». Cette définition permet par ailleurs de considérer un spectre relativement large quant à l'accompagnement, il peut être garanti par un proche de l'enfant et non exclusivement par les parents. Enfin, cette note était intéressante pour ses faiblesses, que j'exploite toujours aujourd'hui et qui sont significatives de la part de subjectivité qu'il y a dans l'accord ou le refus d'une protection internationale. Elle indique que c'est par le biais d'entretiens, réalisés par des représentants qualifiés, que doivent être enregistrés les enfants non-accompagnés et que le recueil d'informations réalisé permettra de prendre des décisions en vertu de « l'intérêt supérieur de l'enfant ».

Cette notion a été introduite par la CIDE mais elle est l'objet de controverses faute d'être précisément définie malgré la publication d'un manuel dédié (UNHCR, 2008). En effet, le manuel a beau décrire des procédures pour déterminer l'intérêt supérieur de l'enfant, il indique seulement que le terme décrit « globalement le bien-être de l'enfant » sans jamais le circonscrire plus précisément. Dans une recherche où ils tentent d'apporter des éléments permettant d'avoir une meilleure appréciation de l'intérêt supérieur de l'enfant, Bailleul et Senovilla Hernandez (2016) soulignent qu'outre l'indéfinition de la notion et son caractère subjectif, il y a également un manque de retranscription de cette notion dans les législations nationales, ce qui complique sérieusement son utilisation et son application.

Ces deux expériences en Thaïlande et mes premiers travaux de recherche auprès de populations déplacées m'ont permis d'obtenir une mission de six mois à l'United Nations Relief and Work Agency (UNRWA) à Beyrouth en tant que chargé de recherche. Il s'agit d'une agence des Nations unies dont le mandat est de venir en aide aux réfugiés palestiniens. L'exode des Palestiniens ayant eu lieu avant la convention de Genève et l'UNRWA ayant été créé avant l'UNHCR, l'agence a conservé son mandat. À l'heure actuelle, il s'agit toujours de l'agence de l'ONU qui emploie le plus d'agents, ceux-ci étant essentiellement Palestiniens. Passionné par cette mission qui reste à l'heure actuelle l'expérience professionnelle m'ayant le plus marqué dans ma vie de jeune adulte, j'ai été interpellé une première fois par les dynamiques de concurrence dont je devenais un rouage. Alors que je venais de prendre mon poste, la première tâche qui m'a été confiée fut de dénigrer dans une note interne un programme de l'UNICEF afin que cette agence n'obtienne pas les fonds du bailleur européen ECHO que mon équipe convoitait. J'ai alors formulé une hypothèse selon laquelle malgré l'existence d'une multitude de programmes dédiés, comme celui au sein duquel j'étais immergé, si la gouvernance mondiale des migrations souffrait d'immobilisme voire de paralysie c'était parce que les différentes agences qui intervenaient pouvaient se trouver en situation de concurrence. Je reviendrai plus largement dans la deuxième partie de mon introduction sur la notion de gouvernance, mais quelques exemples sont dès à présent nécessaires pour illustrer mon propos.

Dans le paysage onusien (schéma 1), l'UNHCR est investi d'un mandat de protection des réfugiés et des personnes déplacées, c'est donc la principale partie prenante. Mais si l'on considère les migrations de travail, ce sont l'Organisation Internationale du Travail (OIT) et l'Organisation Internationale pour les Migrations (OIM) qui sont compétentes. La « transformation » récente de l'OIM en agence de l'ONU⁷ a néanmoins pour objectif de juguler cette concurrence, l'OIT fixant le cadre normatif concernant la migration de travail (notamment sa convention n°97^v complétée par la convention n°143^{vi}) tandis que l'action de l'OIM se focalise sur la mise en œuvre de projets concrets. D'autres agences apportent une expertise sur des aspects ciblés des migrations ou sur certaines catégories de populations, générant dans ce cadre de nouvelles zones d'ombre. Par exemple, l'Organisation des Nations Unies pour l'Éducation les Sciences et la Culture (UNESCO) intervient sur le volet éducation quand le Fond des Nations Unies pour l'Enfance (UNICEF) se concentre sur les mineurs et l'United Nations Relief and Work Agency (UNRWA) traite de tous les aspects relatifs aux Palestiniens, y compris aux enfants.

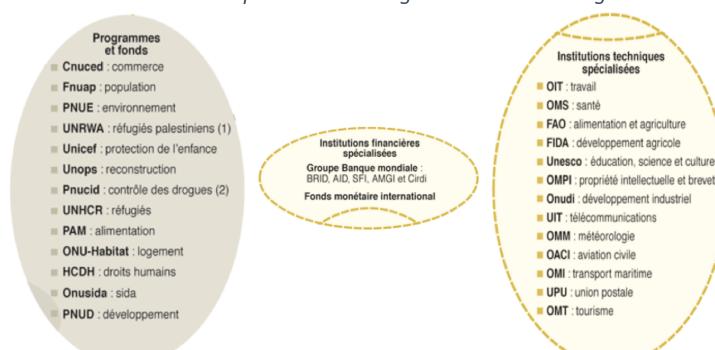
Schéma 1 : L'Organisation des Nations unies et ses différentes agences, fonds, conseils



Source : www.monde-diplomatique/cartes/onu

Au sein de cet organigramme, j'ai isolé toutes les parties prenantes de la gouvernance des migrations pour illustrer que les concurrences sont structurelles et quasi-indépendantes de la volonté des personnes physiques qui les orchestrent (schéma 2).

Schéma 2 : Parties prenantes de la gouvernance des migrations



Source : www.monde-diplomatique/cartes/onu

⁷ <https://www.iom.int/fr/historique>; Consulté le 10/07/2020

En parallèle de ma mission à l'UNRWA, j'avais décidé de poursuivre mes études à distance, à l'Institut d'Études Politiques de Toulouse, afin d'obtenir un second diplôme de Master en géopolitique et relations internationales. J'ai réalisé dans ce cadre un mémoire en lien avec le projet pour lequel j'avais été recruté et enquêté dans les camps de réfugiés palestiniens du Liban (figures 4 et 5) afin de réaliser toutes les études préalables à un programme de développement du micro-entrepreneuriat. En arrivant à Beyrouth, je me souviens avoir encore en tête la conception du développement de Chang One qui considérait que lorsque les situations d'urgence se stabilisent, il est possible de penser à l'éducation et à l'emploi. J'ai vécu de façon palpable un cas pratique qui m'a permis de comprendre, en lien avec la consécration de l'éducation en situation d'urgence que j'ai établie précédemment, que ce mode de pensée devenait désuet. Nous étions en 2011 et ce qui allait devenir une guerre civile débutait en Syrie. Je m'intéressais au moins autant au contexte politique de ce pays en train de basculer vers le chaos qu'aux premiers flux migratoires et aux camps de fortune qui étaient installés au Liban et en Turquie. Jeune recrue, en contrat court, je n'ai pas eu le droit de m'y rendre, mais certains de mes collègues d'alors y ont été envoyés pour des missions diverses. Je leur ai posé une question sur fond de pressentiment : « Est-ce qu'il y a des écoles ? » C'est leur réponse qui m'a lentement porté vers le cheminement intellectuel aboutissant à un projet de thèse.



Figure 4 : Dans le camp de Burj-el-Barejneh, banlieue de Beyrouth. Liban, 2011 (Crédits : Idrac)

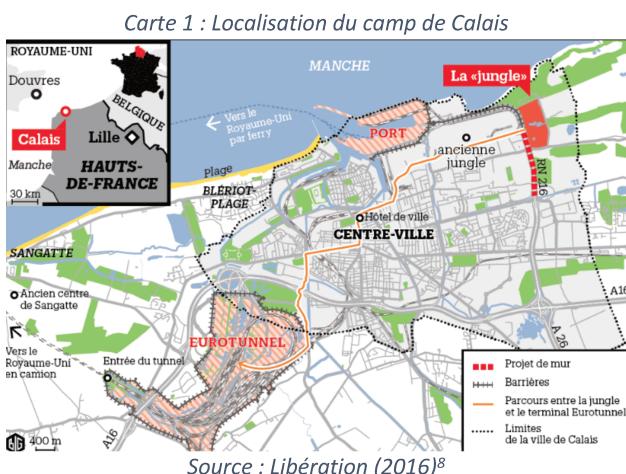
En 2011, à mon retour de Beyrouth, j'ai contacté une première fois de potentiels directeurs de thèse et le retour fut positif. Néanmoins, je n'ai pas pu m'y engager par manque de financements et j'ai travaillé durant quatre ans dans un cabinet de conseil en recrutement pour les acteurs publics et parapublics. J'étais relativement épanoui dans mon quotidien quoique frustré de ne pas avoir pu répondre à toutes les questions qui se bousculaient dans ma tête en quittant le Liban. Il s'avère alors qu'en 2015, de plus en plus de personnes déplacées arrivaient à Calais et je lisais tous les articles de presse traitant de près ou de loin de ce qui se passait dans cette région.



Figure 5 : Je comprends qu'il n'y a pas un mais des types de camp. Ici, les camps sont urbanisés, bétonnés avec les inconvénients qui incombent. Il y a tant de fils dans le ciel de Burj-el-Barejneh qu'on ne voit plus le soleil. Liban, 2011 (Crédits : Idrac)

Cette fois, il s'agissait de la France, ce que j'étais allé observer en Thaïlande et au Liban se déroulait sous mes yeux. J'ai demandé à mon employeur de me licencier en lui promettant que je n'irai pas travailler chez un concurrent (encore et toujours cette question de concurrence). J'ai alors passé le concours de professeur des écoles pour financer mon projet, réalisé une pré-enquête de terrain à Calais et rédigé mon troisième Mémoire de Master, en éducation et formation à l'École Supérieure des Professions Éducatives (ESPE) de Perpignan.

Les observations préliminaires sur les dynamiques éducatives en contexte de camp réalisées à Calais lors de deux séjours en février et octobre 2016, sur lesquelles je reviendrai dans mon premier chapitre, plaident pour un déplacement en amont de la question scolaire tel que je le pressentais. Sur ce terrain, elles émergent concomitamment à l'urgence, ce qui vérifie une fois encore le fait que l'Assemblée Générale de l'ONU ait réaffirmé le droit à l'éducation pour les populations déplacées ou en déplacement en 2008 et 2010. Pourtant, lors de la rédaction d'un chapitre dans un ouvrage collectif paru aux Presses Universitaires du Québec (PUQ) où nous interrogeons, avec Lilyane Rachédi de l'Université du Québec à Montréal (UQAM), la pertinence du concept d'éducation en situation d'urgence (Idrac et Rachédi, 2017), nous nous étonnons de ce que l'éducation soit encore largement considérée comme un outil au service du développement par les institutions onusiennes ou les ONG alors que les personnes déplacées elles-mêmes utilisent les écoles dans une logique de survie. La localisation du camp de Calais est précisée par la carte ci-dessous (carte 1).



L'un des objectifs initiaux de ma thèse, même si je nuancerai ces velléités dans mes développements en concluant qu'il s'agit davantage d'une conséquence logique de la modification des pratiques, était de conceptualiser ce que nous appelons, Lilyane Rachédi et moi-même, « éducation d'urgence » et qui nous semble davantage convenir à la réalité du terrain que celui d'éducation en situation d'urgence. Celui-ci recoupe en effet d'autres représentations, qui sont celles de Chang One mais aussi de nombre de réfugiés, qui sont celles de la littérature scientifique des années 1990 et 2000 et avec lesquelles j'ai pris mes distances depuis mon expérience au Liban. Convaincu par mes premiers constats, discussions et observations de classe j'ai envisagé lors de mon dépôt de projet de thèse de comparer les dynamiques éducatives du camp de Calais avec celles de camps présentant des similitudes en favorisant une entrée par les usagers de l'école et notamment les enfants déplacés. Je pensais alors qu'il s'agissait de la meilleure stratégie pour comprendre l'influence de l'école dans un camp. Il s'avère que la fermeture de la route des Balkans en mars 2016 avait entraîné le développement du camp d'Idomeni, en Grèce, qui a atteint une taille assez similaire à celle du camp de Calais, soit environ 10 000 personnes. À Idomeni, où j'avais commencé à prendre quelques contacts par mail, j'avais eu la confirmation qu'il y avait des dynamiques éducatives initiées par les usagers du camp, comme à Calais.

⁸ https://www.liberation.fr/france/2016/09/21/demanagement-du-camp-de-migrants-la-crainte-d-un-fiasco_1505588 ; Consulté le 10/07/2020

Enfin, je pensais justifier une démarche comparative par le fait que les deux camps étaient situés aux portes de l'Union européenne. Pour Idomeni (carte 2), il s'agissait d'une porte d'entrée tandis que pour Calais, il s'agissait d'une porte de sortie (dans le sens d'une sortie de l'espace Schengen) puisque l'on y rencontre des candidats au passage en Angleterre, la population du camp ne souhaitant généralement pas rester en France.

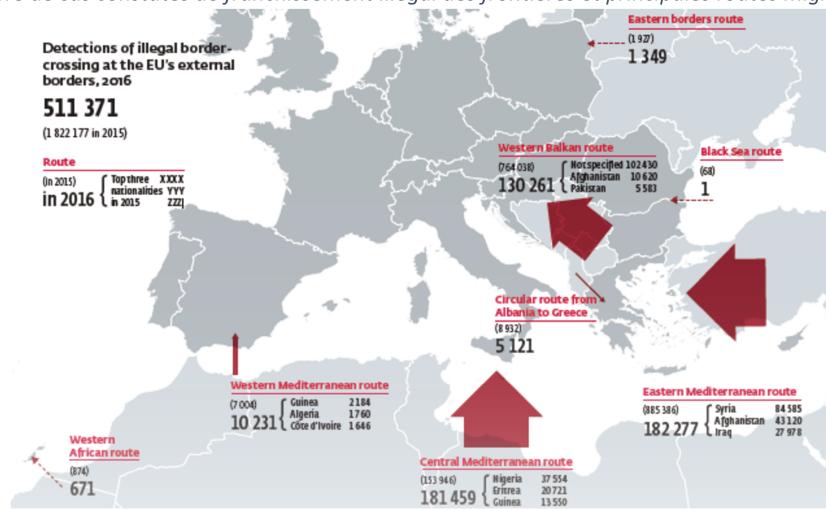
Carte 2 : Localisation du camp d'Idomeni



Source : Libération (2016)⁹

Si j'étudiais la question de l'école sur la route des Balkans, il me semblait logique d'étudier la question de l'école le long de l'autre route migratoire importante, celle transitant par la Libye. Néanmoins, mon projet s'est vu bouleversé non pas avec le démantèlement du camp de Calais puisque j'y avais déjà récolté un matériau précieux, mais avec le démantèlement du camp d'Idomeni, la mise en place de l'approche *hotspots* et l'accord UE-Turquie^{vii} en 2016. Je présenterai ce contexte institutionnel dans la prochaine partie de mon introduction. La carte ci-dessous (carte 3), tirée du rapport annuel 2016 de l'agence Frontex (2017) dont je détaillerai ultérieurement le rôle, fait état des entrées illégales dans l'UE en 2016 à partir de ses frontières extérieures, elle permet de comprendre le contexte dans lequel j'ai débuté ma thèse et de représenter les deux principales routes migratoires d'alors.

Carte 3 : Nombre de cas constatés de franchissement illégal des frontières et principales routes migratoires en 2016



Source : Frontex (2017)

⁹ https://www.liberation.fr/planete/2016/04/11/sursauts-d-histoire-aux-frontieres-grecques_1445478 ; Consulté le 10/07/2020

Ayant pris conscience de la mouvance de mes terrains, j'ai confirmé lors d'une enquête exploratoire de deux semaines en octobre et novembre 2017 dans les régions d'Athènes et Thessalonique (Grèce) ainsi qu'en Macédoine du Nord et en Serbie le fait que les camps ayant une taille similaire à celle de Calais, permettant l'émergence d'écoles, se soient déplacés de la région des Balkans aux îles grecques, dans les *hotspots*. Parallèlement, mon projet d'enquête en Afrique du nord et notamment en Libye, où les conditions de sécurité étaient par ailleurs insuffisantes, devenait moins pertinent que l'observation des *hotspots* italiens puisque c'est en ces lieux qu'étaient désormais bloqués, regroupés ou enfermés les migrants par un État de l'Union européenne. Dès lors, j'ai commencé à faire des choix méthodologiques pour dessiner une approche comparative que je décrirai dans mon premier chapitre en m'inspirant des travaux d'Hamidou Dia sur les villages multi-situés sénégalais (2010) qui étudient trois dimensions que sont les lieux, les réseaux et les groupes d'appartenance. Les questions de lieux ou hors-lieux seront discutées dans la deuxième partie de mon introduction. Quant aux notions de réseaux migratoires et réseaux sociaux elles seront débattues dans la quatrième partie. Enfin, les groupes d'appartenance ne seront pas étudiés en tant que tels, mais ils fourniront plutôt un cadre d'analyse pour débattre des dynamiques de transculturalité. En choisissant un terrain multi-situé, mon objectif devenait donc de dégager des régularités entre les dynamiques éducatives des *hotspots* grecs et italiens.

Dans le premier chapitre de cette thèse j'exposerai également les raisons qui m'ont, après un terrain exploratoire de deux semaines en Italie en février et mars 2019, poussé à délaisser l'Italie au profit de la Grèce et à élargir le spectre de mes terrains des seuls *hotspots* à l'ensemble des camps de Grèce. Sur ce terrain, j'ai finalement fait le choix de structurer ma recherche autour l'école en tant qu'objet producteur de normes dans un camp, j'y reviendrai ultérieurement, plutôt que des enfants déplacés, de l'éducation ou du contenu des *curricula*. Ce choix s'explique aussi par le fait que j'aie pu découvrir à travers mes expériences antérieures en Thaïlande et au Liban que les initiatives éducatives initiées par les acteurs de l'éducation formelle ou non-formelle pouvaient concerner de nombreuses populations différentes allant des enfants en bas âge aux adultes, en passant par les adolescents. Elles peuvent également avoir des objectifs liés à un *empowerment* (difficilement traduisible si ce n'est par l'idée de renforcement des capacités) des femmes ou encore se focaliser sur les *vocational trainings* qui sont des activités pratiques dédiées à l'employabilité immédiate. Dans la suite de ce texte, les termes issus du jargon institutionnel des agences onusiennes seront conservés en anglais d'autant plus qu'ils illustrent l'internationalisation des actions entreprises par les acteurs de l'éducation en situation d'urgence que j'évoquerai dans mon deuxième chapitre et des objectifs, très divers, qui lui sont assignés.

Dans cette première partie de mon introduction générale je suis revenu sur le cheminement m'ayant guidé de la découverte de l'environnement des camps au choix des terrains que j'allais étudier pour une thèse de doctorat sur les dynamiques éducatives en contexte migratoire. J'ai souhaité montrer au lecteur de mes travaux que ce cheminement était au moins aussi personnel qu'intellectuel en revenant sur l'influence que certaines personnes, certaines expériences, certains moments de vie ont eu sur l'élaboration de mon projet.

II – Vers la confrontation de deux objets : la « forme-camp » et la « forme-école »

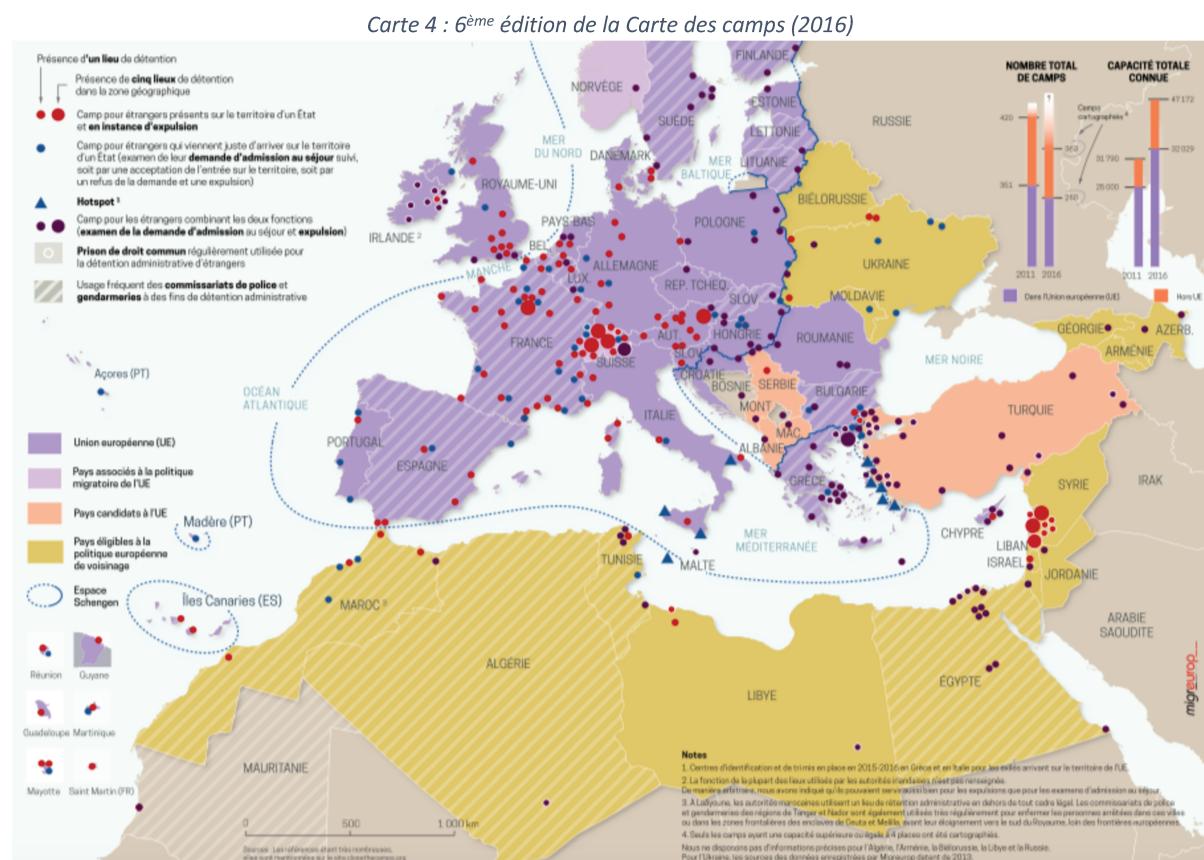
En début de thèse et au fil de mes lectures, je m’interrogeais beaucoup sur le meilleur moyen d’articuler avec efficience le thème des migrations à celui de l’éducation à travers le prisme du camp. J’ai eu très tôt le sentiment qu’une hiérarchisation, une déclinaison ou une mise en abîme seraient moins satisfaisantes qu’une confrontation entre deux objets : le camp et l’école. Ma méthodologie a été impactée par ce choix comme je le préciserais dans mon premier chapitre puisqu’elle a nécessité la rencontre de toutes les parties prenantes de la construction de ces deux objets. La seule discrimination opérée a été une focalisation sur les écoles primaires (maternelles – souvent appelées *kindergartens* en contexte international – et élémentaires) car les modalités d’inscription entre les écoles primaires ou les collèges et lycées sont différentes sur tous mes terrains, donc les freins à l’inclusion ne sont pas les mêmes. Néanmoins, il a été difficile de se concentrer sur une certaine tranche d’âge en termes d’usagers puisque l’âge ne constitue pas toujours le critère à partir duquel sont répartis les élèves dans les classes des camps. De plus, en fonction de l’importance prise par l’école dans le camp, celle-ci peut aussi attirer des adolescents et des adultes. De fait, il m’a fallu déconstruire un certain nombre de représentations en lien avec mes premiers étonnements dus à la présence d’écoles dans les camps de Thaïlande pour repartir de la définition de ce qu’est un camp et trouver des premières pistes pour définir ce qu’est une école dans un camp.

Cette recherche s’intéresse aux dynamiques « d’encampement » (Agier, 2014) qui ouvrent un vaste champ de recherche parallèlement à la multiplication des lieux d’enfermement et que je traduis par la « mise en camp » pour soulever la question de leur extraterritorialisation tant ils apparaissent comme des « hors-lieux » ou des « hétérotopies » (Foucault, 1967). C’est cette caractéristique hétérotopique associée à un régime d’exception en vigueur à l’intérieur des camps ainsi qu’à une exclusion du jeu social se déroulant alentour qui définit la « forme-camp » (Agier 2014). Cette définition a renforcé mon constat initial qu’il n’existait pas une forme-camp mais des formes-camp et compliqué en cela l’établissement d’une typologie. Néanmoins, je retiendrai deux dimensions utiles empruntées à d’autres chercheurs pour la suite de mes raisonnements car, sans être décisives dans l’établissement d’une forme-camp, en écho à laquelle je construis le concept de « forme-école », elles en influencent le visage :

- Une dichotomie entre les camps ouverts ou fermés (Intrand et Perrouty, 2005) car l’ouverture des camps ou leur degré d’ouverture va directement influencer leur mode de management et les rapports sociaux s’y déroulant. Néanmoins, malgré certaines représentations rencontrées tout au long de ma recherche, la forme-camp n’est pas scientifiquement définie par son ouverture ou les conditions de vie à l’intérieur.
- Une dichotomie entre les camps informels ou formels (Corbet, 2014) distinguant les camps informels auto-organisés et les camps formels administrés par une entité extérieure comme une ONG, une agence Onusienne, un État, une ville. Cette administration extérieure n’est pas sans soulever son lot de controverses en raison des mécanismes de concurrence qu’elle attise. En effet, les ONG sont en compétition entre elles pour l’obtention de financements mais également placées dans une situation de dépendance institutionnelle vis-à-vis des bailleurs internationaux (Keszler, 2004) ce qui crée deux niveaux de confusion limitant leur libre arbitre, leur souveraineté et leur indépendance.

La 6^{ème} et plus récente édition de la carte des camps que le réseau Migreurop (2016) tient à jour depuis 2003 donne un aperçu de la multiplication des camps au sein de l'UE, des pays candidats à une entrée dans l'UE, des pays associés à la politique migratoire de l'UE ou encore des pays éligibles à la politique européenne de voisinage. Certaines structures y étant catégorisées comme des camps ne correspondent pas forcément à des formes-camps et c'est pourquoi, dans une opposition sémantique, l'association Forum Réfugiés maintient le débat ouvert à propos de ce terme¹⁰.

Néanmoins, si cette carte revêt un intérêt certain pour ma recherche c'est parce que l'étude de la multiplication des camps comme dynamique européenne implique de ne pas se restreindre à l'échelle de l'UE ni même du continent car elle dépasse les cadres géographiques. La politique de l'UE pousse en effet les États partenaires à effectuer le travail d'enfermement, rétention, expulsion (Valluy, 2005) comme avec l'accord UE-Turquie que je présenterai. Le travail de cartographie de Migreurop (carte 4) en est un révélateur particulièrement pertinent.



Le débat sur la notion de camp semble légitime mais sans issue s'il n'y a pas d'ajout substantiel aux caractéristiques de la forme-camp. C'est pourquoi j'ai très tôt dans ma thèse fait le choix de m'intéresser aux institutions totales dont Goffman définit cinq groupes distincts (1968) :

1. Les organismes qui prennent en charge des personnes incapables de subvenir à leurs besoins et inoffensives (exemples : foyers pour aveugles, vieillards, etc.) ;

¹⁰ <http://www.migreurop.org/article675.html> ; Consulté le 21 juin 2019

¹¹ <http://www.migreurop.org/article2746.html> ; Consulté le 21 juin 2019

2. Les organismes qui prennent en charge des personnes incapables de s'occuper d'elles-mêmes et dangereuses pour la communauté même si c'est involontaire (exemples : hôpitaux psychiatriques, sanatoriums, etc.) ;
3. Les organismes qui protègent la communauté contre des menaces intentionnelles sans que l'intérêt des personnes séquestrées ne soit le premier but visé (exemples : prisons) ;
4. Les organismes destinés à créer les meilleures conditions de réalisation d'une tâche données (exemples : casernes, internats, etc.) ;
5. Les organismes dédiés aux retraites hors du monde (exemples : couvents).

En extrapolant, il est possible de trouver des caractéristiques qui permettraient aux camps de faire partie de tous les groupes d'institutions totales. En effet, avec la catégorisation de certains migrants (mineurs non-accompagnés, femmes enceintes) en tant que personnes vulnérables il pourrait être possible de faire entrer les camps dans le premier groupe. Avec un objectif officiel de gagner en efficience dans la gestion de l'asile les camps pourraient faire partie de la quatrième quand leur caractéristique hétérotopique pourrait les catégoriser dans la cinquième. Néanmoins, les camps semblent surtout être à mi-chemin entre le fonctionnement des hôpitaux psychiatriques et celui des prisons tant les habitants des camps, que j'appellerai « les encampés », sont tantôt représentés comme incapables de subvenir à leurs besoins mais dangereux, tantôt perçus comme des menaces dont il faut se protéger sans que leur intérêt propre soit pris en compte. J'établirai au fil de cette thèse que ce cadre s'applique aux camps ouverts ou fermés, formels ou non-formels et que le terme de « séquestration » n'est pas incompatible avec un camp ouvert en raison du cadre contraint et forcé qui l'entoure. Au cœur de cette vie de camp, je démontrerai comment l'école devient l'outil permettant d'échapper à cette séquestration parfois symbolique, parfois physique, pour tous ses usagers et non uniquement pour les enfants. Pour Goffman, la fonction des institutions totales est avant tout d'assurer la « mise en dépôt » des pensionnaires ce qui fait par ailleurs écho à la mise en camp caractéristique des dynamiques d'encampement. Par ailleurs, dans la préface d'une traduction française de l'ouvrage *Asiles* (1968) de l'auteur précité, j'ai été particulièrement interpellé par l'analyse de Castel qui évoque des institutions « totales » qui ne seraient pas seulement caractérisée par un mode de fonctionnement ou une idéologie mais par une spécialisation dans le « gardiennage des hommes » et « le contrôle totalitaire de leur mode de vie ». Pour établir ou non les camps en institutions totales en sus des trois caractéristiques de la forme-camp, je retiendrais les trois dimensions suivantes :

- Une fonction de mise en dépôt des pensionnaires.
- Une logistique dédiée au gardiennage des hommes.
- Une spécialisation dans le contrôle totalitaire de leur mode de vie.

Dans une étude de l'école en tant qu'objet au cœur d'un paysage d'institutions totales, il devenait également nécessaire d'acquérir une compréhension fine du cheminement ayant conduit à la concrétisation d'une éducation qui accompagne désormais le projet et le parcours migratoires, notions qui seront mises en débat. Le point de bascule que j'énonçais plus en amont, celui de la réaffirmation par l'Assemblée Générale des Nations unies du droit à l'éducation pour les migrants, réfugiés et demandeurs d'asile en 2008 et 2010 est en effet le fruit d'un long processus.

Celui-ci débute dans les années 1960 alors que l'importance de la croissance économique est tempérée par le concept de développement humain – dont l'éducation est l'un des piliers – consacré par la création du Programme des Nations unies pour le Développement (PNUD) en 1966. Dans cette logique, l'UNESCO crée une entité autonome dédiée à la planification de l'éducation en 1963. L'Institut International de Planification de l'Éducation (IIEP) voit alors le jour avec une mission de formation et de coopération technique¹². La notion de planification, notamment à travers l'IIEP qui est l'une des principales institutions productrices de normes dans le cadre de l'éducation en situation d'urgence, se retrouve aussi en filigrane dans l'histoire de la structuration de l'éducation non-formelle. Le chapitre introductif de Gudmund Hermes dans l'ouvrage *Planifier l'éducation en situation d'urgence et de reconstruction* (Sinclair, op.cit.) que j'ai déjà évoqué revient sur les grands principes de la notion de planification pour écarter toute idée de rigidité ou de centralisme que ses représentations usuelles suscitent ordinairement. La planification répond à une nécessité de rassembler des données, évaluer des programmes, réaliser des études sectorielles et thématiques, explorer l'avenir. Elle dépasse le cadre institutionnel pour s'intéresser aussi aux mécanismes de régulation, de financement, à la délivrance de diplômes pour permettre de « redonner aux enfants un cadre de vie normal dans lequel ils pourront trouver du travail et construire leur existence dans l'espoir de jours meilleurs ». Cette question de production de « normalité » dans la vie quotidienne d'un enfant et de « jours meilleurs » sont particulièrement importantes dans le cadre de mon étude. Elles seront largement détaillées dans mon troisième chapitre puisque j'y conclurai que c'est seulement si une école dans un camp produit de la normalité qu'elle sera à même d'y conquérir une place centrale. Néanmoins, même si la planification est une notion-clé que j'ai beaucoup rencontrée au début de mes recherches, il est nécessaire de garder envers elle une certaine distance car ses conceptions peuvent parfois être contradictoires (Kamuzinzi, 2009) dans la mesure où elles regroupent sept approches :

- Approche rationaliste : son objectif est de préparer rationnellement les actes futurs.
- Approche contingente : son objectif est de s'adapter aux aléas de l'action ;
- Approche post-Rationalisation : son objectif est la légitimation *a posteriori* de choix déjà arrêtés ;
- Approche sensemaking – Sensegiving : son objectif est la production de sens partagé permettant aux décideurs de créer de l'ordre et d'agir dans la complexité puis de restituer cet ordre pour permettre la coordination de l'action ;
- Approche dépendance : son objectif est de mobiliser des soutiens externes ;
- Approche discursive : son objectif est le consensus entre acteurs aux intérêts divergents.

L'objectif central de ma recherche ne permet pas de discuter en profondeur ces différents courants qui ont chacun un temps prédominé dans la conception de la notion de planification. Néanmoins, connaître leur existence permet de comprendre qu'ils sont désormais interconnectés et que la prédominance d'une approche sur les autres dans le cadre d'une planification se dessine en fonction de variables comme l'initiateur, les acteurs pressentis ou encore le contexte.

¹² <http://www.iiep.unesco.org/fr/l'institut/notre-histoire> ; Consulté le 21 juin 2019

Dans les années 80, alors que la notion de planification est ancrée en tant qu'outil de reconstruction post-conflit ou post-crise, les États membres de l'ONU accentuent leur intérêt pour une vision sociale du développement qui va consacrer en 1990 la création de l'Indicateur de Développement Humain (IDH) par le PNUD. Cet indicateur statistique qui prend en compte le Produit Intérieur Brut par habitant, l'espérance de vie à la naissance et le niveau d'éducation des enfants de 17 ans et plus va conduire les institutions onusiennes à mettre l'éducation au rang de leurs priorités pour s'intéresser aux systèmes scolaires des pays en développement. Il s'agit de l'avènement d'un premier âge d'or de l'éducation non-formelle. La classification entre éducation formelle, non-formelle et informelle commençait en effet à se dessiner depuis les années 70. L'éducation formelle était envisagée comme celle dispensée dans les écoles (des pays développés et institutionnalisés) quand l'apparition du champ de l'éducation informelle est davantage un outil répondant à un besoin d'études comparatives avec les pays en développement qu'un périmètre clairement défini. L'objectif de cette classification « vise d'abord à prendre en compte la diversité internationale des situations éducatives et tout particulièrement au sein de ce que l'on appelle alors les pays en voie de développement » (Brougère et Bézille, 2007). L'éducation informelle a donc avant tout désigné l'éducation reçue par les populations qui n'étaient pas ou peu scolarisées selon les standards occidentaux. Rentrent notamment dans ce cadre les techniques ancestrales, l'éducation proposée dans les villages, les familles, dans les pays du tiers-monde ou en développement (Freire, 1971). Quant à l'éducation non-formelle, la littérature produite par l'IIEP considère dans les années 80 qu'il en existe trois sources : celle des planificateurs arguant du fait que l'éducation généralisée dans les pays en développement est utopiste, celle des praticiens qui sont sur le terrain et celle issue d'une critique de la scolarisation (Evans, 1981).

Néanmoins, si l'on se réfère aux analyses des recherches sur l'éducation (Garnier, 2018) il apparaît que les différences entre éducation non-formelle et informelle semblent parfois minces, voire confondues et utilisées avec une même signification. La confusion reste latente jusque dans les années 90 alors que l'UNESCO travaille à une définition des articulations possibles entre l'éducation formelle et non-formelle lors d'un colloque sur la planification coordonnée du développement de l'éducation scolaire et de l'éducation extrascolaire. Quant à l'éducation informelle, si l'on s'en tient aux travaux d'Hamadache tels que repris dans l'ouvrage de Denis Poizat *L'éducation non-formelle* (2003), il s'agirait d'une éducation occasionnelle, accessoire, diffuse ou encore spontanée. L'une des faiblesses de ces notions d'éducation non-formelle et informelle est ici palpable, elles ont été essentiellement étudiées dans le cadre de projets de développements. En effet, dans les pays dits développés l'institution scolaire était déjà devenue une forme d'évidence avec, comme ce que décrivent certains chercheurs, la conquête des pays par des États enseignants (Chapoulie, 2010). Mon projet de recherche, centré sur l'espace européen et essentiellement la Grèce, considérée comme un pays développé et un berceau de la culture européenne, interroge cet acquis pour s'inscrire dans un cadre selon lequel l'éducation non-formelle est peu à peu considérée comme complémentaire de l'éducation formelle (Hamadache, 1993) et plus seulement comme une forme de critique de l'éducation formelle ou un modèle alternatif. De mes observations de terrain et en situation d'urgence, je retiens même une réelle délégation de la dimension éducative de la part du Ministère de l'éducation grec aux ONG des camps, j'en décrirai la diversité des mécanismes dans les chapitres suivants.

Dans les années 2010, alors que le point de basculement était atteint avec les deux textes de réaffirmation du droit à l'éducation pour les migrants, réfugiés et demandeurs d'asile, les définitions et les catégorisations ont été parallèlement stabilisées comme le démontre la typologie élaborée par Bordes (2012) :

- Éducation formelle : des lieux, moments et processus explicitement conçus pour l'apprentissage, dans une optique diplômante ;
- Éducation non-formelle : des dispositifs structurés, parallèles au système officiel, mais dont l'intention, les contenus éducatifs et la visée (pas toujours certificative) diffèrent de ceux de l'École ;
- Éducation informelle : des processus d'apprentissage réalisés dans des situations non structurées et non pensées pour l'éducation : la vie quotidienne, la famille, les divertissements.

Malgré tout, il apparaît que dès sa construction sémantique le concept d'éducation non-formelle s'inscrit dans une opposition et une négation de l'éducation formelle ce qui génère controverses, débats, voire concurrence entre ces formes d'éducation comme je le discuterai dans le deuxième chapitre de la thèse. Paradoxalement, éducation formelle et non-formelle poursuivent le même objectif d'une éducation de qualité mais « du fait de sa négation, l'éducation non-formelle s'oppose à l'éducation formelle, système institutionnel dominant » (Gasse, 2008). Il y a enfin une impossibilité d'avoir une approche trop stricte des cadres puisque, même au sein des processus formels il y a une place pour l'éducation informelle dans la cour de récréation par exemple et de l'éducation non-formelle pour des projets spécifiques : artistiques, citoyens, etc.

Si revenir sur l'historique de l'éducation non-formelle était important à ce stade de mes développements, c'est parce que mes travaux tendent à considérer que nous sommes actuellement dans une période de réminiscence de l'éducation non-formelle avec, comme je l'ai évoqué précédemment, une délégation de compétences des États à des ONG ou des agences de l'ONU intervenant dans les camps. Ces délégations bouleversent par ailleurs les caractéristiques de l'éducation non-formelle tout autant que celle de l'éducation en situation d'urgence ce qui plaide pour la nécessité évoquée précédemment de parler davantage d'éducation d'urgence que d'éducation en situation d'urgence. C'est également parce que dans le champ de l'éducation les classifications semblent entretenir le désordre évoqué que l'un des objectifs de ma thèse, notamment à travers les développements du quatrième chapitre, est la construction du concept de forme-école pour caractériser le nouvel outil au service de la norme dans la vie quotidienne de l'enfant, qui peut voir le jour dans une forme-camp. En effet, confronté à une multitude de structures se revendiquant en tant qu'écoles, je me suis aperçu qu'il ne suffisait pas de décrire que l'on est une école pour que ce soit effectivement le cas ni pour avoir un impact sur le visage du camp.

Afin de commencer à caractériser les complexes éducatifs que je rencontrais dans les camps, réfléchir au fait qu'ils puissent ou non être considérés comme ce que j'appellerai des formes-écoles, je suis donc reparti des définitions de ce qu'est une école selon le dictionnaire Larousse¹³ :

- « Établissement où l'on donne un enseignement collectif général ;
- Institution chargée de donner un enseignement collectif général aux enfants d'âge scolaire et préscolaire : L'école laïque. L'école privée ;
- Enseignement donné par les établissements scolaires : jusqu'à quel âge l'école est-elle obligatoire ?
- Établissement d'enseignement élémentaire ou préélémentaire ;
- Elèves et enseignants d'un établissement scolaire : réunir toute l'école à l'occasion d'une cérémonie ;
- Établissement, organisme, institution livrant des enseignements spécialisés : une école de ski ;
- Nom donné à des établissements d'enseignement supérieur plus ou moins spécialisés (avec une majuscule) : École centrale ;
- Ensemble des partisans d'une même doctrine, des disciples d'un penseur, etc. ; mouvement issu de cette doctrine ; cette doctrine elle-même : l'école linguistique de Prague, l'école platonicienne ;
- Ensemble des disciples d'un maître, ou groupe d'artistes de même tendance, ou encore ensemble des artistes qui constituent l'héritage artistique d'une ville, d'une région ou d'un pays. (exemple : l'école de Rembrandt, l'école nazaréenne, l'école de Barbizon, l'école bolonaise, l'école anglaise, etc.) ;
- Activité, condition de vie d'où l'on tire des enseignements : la diplomatie est une école de maîtrise de soi ;
- S'emploie comme apposition, avec ou sans trait d'union, pour indiquer qu'un véhicule est utilisé dans les cours de conduite, de pilotage : bateau-école. Voiture-école ; ou que le lieu de production est en même temps le lieu d'enseignement : Ferme-école ;
- Religion : dans l'islam sunnite, un corps de doctrines couvrant à la fois le rituel et le droit ».

Si je choisis d'utiliser moi aussi le concept de « forme » en écho aux travaux de Michel Agier sur la forme-camp pour l'associer à celui d'école, c'est parce que je m'intéresse à la solution de l'école sous toute ses formes comme lui s'intéresse à « la solution du camp sous toutes ses formes » (Agier, op.cit.) en prenant en compte ses dimensions politiques, ses modalités de gouvernance ou encore les règles édictées par les encampés. Néanmoins, pour confronter une forme-école à une forme-camp en considérant que l'on est en présence de deux objets singuliers il m'a fallu réfléchir à la question de la personnification des institutions.

C'est au début du XXème siècle que les travaux du juriste Maurice Hauriou (1925) s'intéressent à la possibilité de personnification d'une institution comme « idée d'œuvre ou d'entreprise qui se réalise et dure juridiquement dans un milieu social » à travers une dynamique qu'il nomme intériorisation. Pour durer dans le milieu social, deux processus sont alors à accomplir : l'incorporation et la personnification.

¹³ <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/école/27609?q=école#27462> ; Consulté le 31/10/2019

Premièrement, l'idée ou l'entreprise est incorporée par les individus qui agissent pour elle à tel point que l'institution et les personnes finissent par être en « communion » et aboutir à la personnification (Millard, 1995). L'institution est alors dite « vivante » par opposition aux institutions « inhérentes » ayant besoin du droit pour exister. La personnification des institutions n'est pas la simple figure de style qui « fait d'un être inanimé ou d'une abstraction un personnage réel » (Littré) car elle va engendrer des phénomènes sociaux singuliers. Il s'agit là de l'objectif de mon quatrième chapitre, démontrer que la forme-école est une institution vivante qui engendre des phénomènes sociaux singuliers. Dans son essai prenant la forme d'une enquête au cœur du patrimoine immatériel marocain, Naji considère enfin que les institutions sont personnifiées lorsqu'elles sont orientées vers des buts sociaux, tangibles et que l'on peut se les approprier (Naji, 2011). D'un point de vue méthodologique je considérerai qu'une forme-école qui a achevé le processus d'intériorisation correspond à ces trois critères auxquels j'ajouterais ceux de Mary Douglas (1986) qui décrit des institutions capables de penser, classifier et devenir créatrices d'identité. En revanche, un processus d'incorporation sera considéré comme inachevé s'il met des individus sur le devant de la scène et fait que celui-ci soit amalgamé à l'institution comme le décrit un doctorant travaillant sur le contexte institutionnel au Cameroun dans une note de son blog¹⁴.

C'est la formalisation intellectuelle de cette partie de l'introduction générale qui m'a chronologiquement permis de me lancer dans une dynamique de chercheur à proprement parler puisqu'après avoir défini les terrains sur lesquels j'allais évoluer, elle m'a permis de préciser les choix théoriques que j'ai opérés quant à la forme-camp pour la confronter à un autre objet qui est la forme-école à travers un processus de personnification.

III – Genèse de l'approche *hotspots* : la concrétisation d'une Europe forteresse

Ma première année de thèse a été presque exclusivement dédiée à la description du contexte institutionnel dans lequel je m'apprenais à travailler ainsi qu'aux questions de gouvernance des migrations internationales qui allaient m'aider à approfondir les mécanismes de concurrence que j'avais découverts à Beyrouth. Je me suis rendu compte que c'est d'abord quasi exclusivement au sein des pays d'arrivée des migrants que la question migratoire avait été source de questionnements. Les flux migratoires y ont été – en fonction des contextes économiques, sociaux, politiques – encouragés, régulés ou ont fait l'objet de tentatives d'endiguement. Concernant les pays de départs, les interrogations semblent s'être longtemps cantonnées au « brain drain » dans les années 1960 puis au « care drain » dans les années 2000 (Dumitru, 2014). Le premier concept désigne la « fuite des cerveaux » tandis que le second qualifie l'exode de femmes employées en tant que professionnelles de santé dans les pays d'immigration.

Le vocable utilisé dans la production de normes sur le sujet a longtemps oscillé entre « gestion des migrations » et « gouvernance des migrations ». Pour comprendre le débat sur ces termes, il faut remonter aux prémisses d'une approche globale des migrations qui datent des années 90 et correspondent à une logique de soutien au développement, plutôt dans le cadre d'espaces de discussions que d'injonctions formelles.

¹⁴ <http://tamaafrika.mondoblog.org/2014/01/14/cameroun-personnification-des-institutions-et-lenteurs-administratives-de-veritables-freins-au-developpement/> ; Consulté le 25/07/2019

La Conférence sur la Population et le Développement de 1994, qui se déroule au Caire, est le premier de ces espaces de discussion à porter à l'ordre du jour un objectif de consensus mondial sur le thème des migrations internationales (Organisation des Nations Unies, 1995) bien que celui-ci ne soit finalement évoqué que dans le dixième chapitre du rapport final. Néanmoins, ceci constitue une avancée car, jusqu'alors, ce sont les questions du contrôle de la fécondité et de la croissance de la population qui avaient été les objets de discussions entre pays dits développés et en développement lors des conférences sur la Population de Bucarest (Sauvy, 1974) puis de Mexico (Organisation des Nations Unies, 1985).

Après plus de 10 ans de débats, une multitude d'expériences de gestion ou gouvernance des migrations, ce n'est qu'en 2012 lors du Forum Mondial sur les Migrations et le Développement (FMMD)¹⁵ que le terme de gouvernance a été recommandé définitivement. Celui-ci est apparu plus « humain » et donc approprié que le terme « gestion » à connotation managériale et déshumanisée. La définition formelle la plus récente et la plus complète qu'il m'aït été donnée de trouver de la notion de gouvernance des migrations est tirée de l'ouvrage *Global Migration Governance* : « Un processus où les normes juridiques et les structures organisationnelles offrent un cadre conjoint pour réglementer et formuler la réponse que les États peuvent apporter à la migration internationale, en prenant en compte les droits et les responsabilités et en favorisant la coopération internationale » (Betts, 2010).

Depuis le début des années 2000, le système ONU composé des nombreuses agences dont les missions se recoupent et que j'ai présenté plus en amont se prononce malgré tout en faveur d'une gouvernance globale des migrations (Betts, ibid.). Néanmoins, je me suis rendu compte dès le début de mes lectures que les mécanismes de concurrence qui me préoccupaient n'étaient pas uniquement le fait des institutions supranationales. Le rapport *Migrations et droits de l'Homme* du Haut-Commissariat des Nations unies aux Droits de l'Homme (2013) illustre le flou juridique latent en dressant un état des lieux exhaustif des parties prenantes : « Migrants ; Familles des migrants ; Autorités nationales des pays d'origine/de transit/de destination ; Autorités locales ; Organisations internationales/régionales ; Organisations non gouvernementales; Associations de migrants ; Institutions des droits de l'Homme ; Syndicats ; Organisations patronales ; Secteur commercial ». Face à cette foultitude d'acteurs, les modalités de gouvernance prennent donc des formes multiples allant de la discussion bilatérale à la norme supranationale. De fait, les migrations ont beau bénéficier officiellement d'un « cadre de conception, de réflexion et de délibération » (Badie et al., 2008), celui-ci ne peut qu'être, dans la mesure où il se décline à des échelles locales, à géométrie variable et fluctuant au gré des contextes sociaux, économiques et politiques. La déclinaison européenne de ce cadre envisage alors une conception bien singulière des frontières qui, sans être des « murs » empêchant la mobilité, sont pensées pour servir de « filtre » (Bassi et Fine, 2013). La conséquence est que certains profils jugés indésirables restent bloqués aux portes de ce filtre dans un discours quasi-schizophrénique au sein d'une même société, en tension entre l'aspect sécuritaire avancé par certains acteurs qui présentent les migrants comme un danger et l'aspect humanitaire évoqué par d'autres acteurs qui présentent les réfugiés comme des victimes.

¹⁵ FMMD, 6^{ème} réunion du Forum Mondial sur les Migrations et le Développement, Port-Louis, Maurice, 19-22 Novembre 2012 : <https://www.iom.int/fr/forum-mondial-sur-la-migration-et-le-developpement-fmmd> ; Consulté le 14/07/2020

Or, une forme de consensus semble s'être installée entre de nombreux chercheurs s'accordant sur le fait qu'il ne saurait être question, en Europe, de crise des migrants ou des réfugiés (Blanchard et Rodier, 2016). Par ailleurs, 85 % des réfugiés se trouvent dans des pays à faible revenu et seuls 14 % se trouvent dans l'un des 44 pays les plus industrialisés de la planète (Basilien-Gainche, 2018). C'est pourquoi certains chercheurs qualifient plutôt la situation actuelle de « crise politique de l'asile » (Akoka, 2016) ou de « crise de la protection internationale » (Basilien-Gainche, ibid.) quand d'autres évoquent tout simplement un « mythe » (Rigoni, 2018) plutôt qu'une quelconque crise du nombre, idée qui infuse pourtant dans l'opinion publique. Certains partis politiques vont même jusqu'à évoquer une invasion, qui viendrait notamment d'Afrique et qui déferlerait sur l'Europe sous forme d'une gigantesque vague incontrôlable. C'est la question du nombre qui justifie alors la mise en place des mécanismes de régulation et de tri entre les « bons réfugiés » et les « mauvais migrants ». Néanmoins, cette question du nombre est définitivement à relativiser comme le démontre François Héran¹⁶ dans sa réponse à Stefen Smith qui prophétisait dans un ouvrage polémique *La ruée vers l'Europe* (2018) tandis qu'Yves Charbit (2019) critique pour sa part le fait que cet auteur instrumentalise une démographie africaine transformée en bouc émissaire du populisme xénophobe et raciste.

La source de cette tension entre l'humanitaire et le sécuritaire est à rechercher dans la Convention de Genève de 1951 et dans le double-niveau de subjectivité que son application permet. Il existe une première zone d'ombre majeure, celle des personnes ne cumulant pas les critères nécessaires pour obtenir le statut de réfugié mais ne pouvant retourner dans leur pays de départ. Il n'y a pas d'harmonisation sur ce sujet et les États apportent des réponses qui leur sont propres telles que la « protection subsidiaire » ou encore le « statut humanitaire » que l'Italie vient par ailleurs de complexifier par le décret Salvini (2018)^{viii} afin de rendre quasi-impossible son attribution. Quant au statut d'apatride, défini par l'article 1^{er} de la Convention de New-York du 28 septembre 1954^{ix} comme une « personne qu'aucun pays ne considère comme son ressortissant en application de sa législation » il est également accordé unilatéralement par les États en fonction du droit national. Deuxièmement, un texte de l'UNHCR datant de 1979, réédité en 1992, toujours utilisé en tant que base méthodologique pour l'octroi d'une protection internationale et intitulé *Guide des procédures et critères à appliquer pour déterminer le statut de réfugié* formule des recommandations aux gouvernements ayant ratifié la convention pour les guider dans l'attribution ou non de la protection aux demandeurs d'asile. Le processus de détermination du statut de réfugié est soumis à deux étapes : « La première consiste à établir tous les faits pertinents du cas considéré et la seconde à appliquer aux faits ainsi établis les définitions de la Convention de 1951 et du Protocole de 1967 ». Cette indication inscrite dès les Principes Généraux du Chapitre Premier de la Première Partie souligne la rigueur supposée du cadre de la convention, l'octroi du statut de réfugié ne pouvant résulter que d'un strict cumul de conditions. Pourtant, la Deuxième Partie du guide qui traite de l'établissement des faits est l'objet de controverses. Ceux-ci doivent être fournis par le demandeur d'asile avant d'être appréciés par une personne chargée de déterminer le statut. Néanmoins, considérant que « dans la plupart des cas, une personne qui fuit la persécution arrive dans le plus grand dénuement et très souvent elle n'a même pas de papiers personnels » la tâche peut être menée à la fois par le demandeur et par la personne chargée de procéder à la détermination du statut.

¹⁶ https://laviedesidees.fr/migrations-afrigue-prejuge-stephen_smith-oracle ; Consulté le 01/06/2020

Cela implique fatallement une appréciation personnelle même s'il est recommandé d'accorder le bénéfice du doute au demandeur si son récit paraît crédible. Sans que la formulation ne soit explicite, c'est la méthode de l'entretien (un questionnaire standard est évoqué) qui est retenue pour l'établissement des faits : « Normalement un seul entretien doit suffire pour faire la lumière sur la position du demandeur ». À l'issue de cette première phase d'établissement des faits, il appartient à l'examinateur de mettre les éléments recueillis en parallèle avec les critères de la Convention pour un résultat qui pourra être teinté d'une forme de subjectivité.

Les pays sur lesquels j'ai choisi de travailler sont des pays européens et il m'a fallu analyser comment les mécanismes de gouvernance de l'UE se sont progressivement mis au service de la transformation des frontières en filtres de plus en plus exclusifs dans le cadre de ce qu'elle considère être, à l'inverse des chercheurs précités, une crise migratoire¹⁷.

Il m'est alors apparu que dès les prémisses de sa construction, l'UE a envisagé une uniformisation des procédures de protection. Le traité de fonctionnement de l'Union européenne de 1957, dit « Traité de Rome^x » mentionne l'objectif d'une approche commune de la notion d'asile par les États membres : « Elle (l'UE) assure l'absence de contrôle des personnes aux frontières intérieures et développe une politique commune en matière d'asile, d'immigration et de contrôle des frontières extérieures qui est fondée sur la solidarité entre États membres et qui est équitable à l'égard des ressortissants des pays tiers ». Néanmoins, ce n'est que depuis le sommet de Tampere^{xi} de 1999 que l'Union européenne œuvre effectivement à la mise en place d'un Régime d'Asile Européen Commun et depuis 2000 que le droit d'asile est considéré comme un droit fondamental au sein de l'Union européenne^{xii}. En 2007, le Traité de Lisbonne^{xiii} modifiant le traité sur l'Union européenne et le traité instituant la Communauté Européenne va plus loin avec l'objectif de création d'un système commun en matière d'asile. Ce système commun doit notamment comporter un statut uniforme d'asile et de protection subsidiaire ainsi que des procédures communes pour l'octroi ou le retrait du statut d'asile ou de protection subsidiaire. Aujourd'hui le Régime d'Asile Européen Commun (RAEC) est constitué de cinq textes que les pays membres ont eu l'injonction de transposer dans leur droit national avant juillet 2015 :

- La Directive 2013/32/UE^{xiv} du Parlement européen et du Conseil du 26 juin 2013 relative à des procédures communes pour l'octroi et le retrait de la protection internationale dite « Directive relative aux procédures d'asile » clarifie les modalités que doivent suivre les pays membres pour apprécier une demande d'asile là où les textes précédents permettaient aux États d'utiliser leur propre législation.
- La Directive 2013/33/UE^{xv} du Parlement Européen et du Conseil du 26 juin 2013 établissant des normes pour l'accueil des personnes demandant la protection internationale dite « Directive relative aux conditions d'accueil » assure aux demandeurs l'accès au logement, aux moyens de subsistance, aux soins de santé et à l'emploi pour ne plus que les pratiques des États ne divergent sur le plan de l'accueil matériel.

¹⁷ <https://www.europarl.europa.eu/news/fr/headlines/society/20170629STO78631/la-crise-migratoire-en-europe> ; Consulté le 01/11/2019

- La Directive 2011/95/UE du Parlement européen et du Conseil du 13 décembre 2011 (voir la note de fin iv déjà citée) concernant les normes relatives aux conditions que doivent remplir les ressortissants des pays tiers ou les apatrides pour pouvoir bénéficier d'une protection internationale, à un statut uniforme pour les réfugiés ou les personnes pouvant bénéficier de la protection subsidiaire, et au contenu de cette protection dite « Directive qualification » précise d'une part les motifs d'octroi de la protection internationale et harmonise d'autre part les droits accordés aux bénéficiaires de la protection.
- Le Règlement (UE) n°604/2013^{xvi} du Parlement européen et du Conseil du 26 juin 2013 établissant les critères et mécanismes de détermination de l'État membre responsable de l'examen d'une demande de protection internationale introduite dans l'un des États membres par un ressortissant de pays tiers ou un apatride dit « Règlement de Dublin » impose le principe selon lequel l'examen d'une demande d'asile revient à l'État qui a joué le rôle principal dans l'entrée ou le séjour du demandeur au sein de l'UE tout en renforçant la protection des demandeurs par exemple en rendant obligatoire l'entretien individuel ou en veillant à une assistance juridique gratuite.
- Le Règlement (UE) n°604/2013 est complété par le Règlement (UE) n°603/2013^{xvii} du Parlement européen et du Conseil du 26 juin 2013 relatif à la création d'Eurodac pour la comparaison des empreintes digitales aux fins de l'application efficace du règlement (UE) n°604/2013. Eurodac est une base de données dactyloscopique européenne en matière d'asile créée en 2000 pour la comparaison des empreintes digitales des demandeurs. Le dispositif s'est vu renforcé pour réduire les délais de transmission des données et élargi pour permettre aux autorités compétentes d'utiliser Eurodac pour des enquêtes dépassant le cadre de l'asile comme sur les actes de terrorisme.

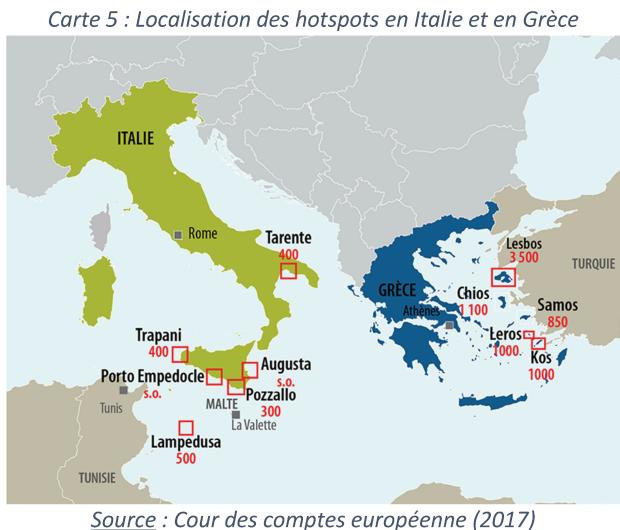
Ce rappel des textes concernant le cadre de gouvernance européen permet d'avoir une vision d'ensemble de l'aboutissement d'un processus de définition qui a mis plus de 50 ans à se concrétiser. Parmi ces textes, il sera surtout fait appel au règlement Dublin dans ma recherche car il s'agit de l'une des pierres angulaires de l'approche *hotspots* dont je vais désormais présenter la construction.

Parallèlement aux dernières transpositions du RAEC dans les systèmes juridiques nationaux des pays membres de l'UE, le 15 mai 2015, la Commission européenne à travers son président Jean Claude Juncker a présenté un agenda en matière de migrations pour la période 2015 – 2020^{xviii} en soulignant la nécessité d'avoir une « approche globale » des migrations, dans la logique précitée qui est celle d'une crise migratoire. Cet agenda s'inscrit dans la lignée des travaux de Bimal Ghosh sur le « migration management » (Ghosh, 2000) que l'on peut traduire par gestion migratoire plutôt que par gouvernance, ce qui semble par ailleurs aller dans le sens d'un abandon relatif de la volonté de bienveillance qui avait conduit à la recommandation de l'emploi du terme gouvernance à la place de celui de gestion. La prémissse de ce cadre est que, bien gérée, la migration peut être positive pour les pays d'origine, les pays de destination et les migrants en accord avec le slogan « win-win-win » (Geiger et Pécoud, 2010 ; Pécoud, 2015).

En pratique, la gestion migratoire met en place trois séries de mesures (Geiger et Pécoud, *ibid.*) :

- Un contrôle plus efficace des frontières, y compris des mesures de « déterritorialisation » visant à intercepter les migrants avant leur accès à l’Union européenne ;
- La signature d'accords avec les pays tiers et les pays de transit afin de les amener à mettre un terme aux migrations irrégulières et de permettre le renvoi des migrants interceptés dans ces pays ;
- L'élaboration de programme de co-développement en partenariat avec les pays de transit et/ou d'émigration.

Le déploiement d'une approche *hotspots* dans les États de l'UE que la Commission européenne considère comme confrontés à des « pressions migratoires démesurées » est inscrite dans l'agenda précité. En pratique, ce sont les zones situées aux frontières de l'UE qui sont concernées, particulièrement l'Italie et la Grèce qui ont des positions géostratégiques en tant que points d'entrée. Dès le 15 juillet 2015, le commissaire Dimitris Avramopoulos a adressé aux États membres de l'UE une feuille de route^{xix} concernant sa mise en œuvre. L'approche *hotspots* est alors censée proposer un cadre opérationnel impliquant les agences dédiées de l'UE (notamment Frontex qui est une agence sur laquelle je reviendrai) pour assister les pays dits « en première ligne » (Rodier, 2017). En Italie, la Commission européenne a fixé les *hotspots* autour des ports de Pozzallo, Porto Empedocle, Trapani et Lampedusa. En Grèce ils sont localisés sur les îles de Lesbos, Samos, Chios, Léros et Kos. La carte ci-dessous (Carte 5) présente la localisation des *hotspots* en Grèce et en Italie.



Cette approche *hotspots* est articulée autour de l'enregistrement, l'identification, la prise d'empreintes digitales et le recueil de témoignages des demandeurs d'asile ainsi que de la gestion des opérations de retour. L'objectif premier est de déterminer qui est éligible à la protection que garantit l'asile. Une fois identifiés, les candidats potentiels doivent déposer leur demande de protection en Italie ou en Grèce si l'on s'en tient au règlement de Dublin, ce sont en effet les deux États membres de l'UE qui ont joué un rôle prépondérant dans l'entrée des migrants au sein de l'Union et c'est sur leur territoire qu'ils ont été identifiés.

Rappelons qu'il n'y a pas de définition européenne du terme migrant, sur ses sites web officiels, l'UE semble seulement s'accorder sur l'utilisation d'une définition de l'UNESCO énonçant qu'un migrant est une « personne qui vit de façon temporaire ou permanente dans un pays dans lequel il n'est pas né et qui a acquis d'importants liens sociaux avec ce pays¹⁸ ». Quant à l'agence Eurostat, qui est l'une des directions générales de la Commission européenne chargée de l'information statistique, la notion de migrant est envisagée sous l'angle du nombre, mais elle recoupe pour le reste les considérations de l'UNESCO : « La notion de migration renvoie au nombre de migrants, un migrant étant une personne qui fixe sa résidence dans un endroit donné (généralement un pays) autre que celui dans lequel il avait sa résidence habituelle auparavant, et ce pendant un certain temps (12 mois, généralement)¹⁹ ».

Pour soulager l'Italie et la Grèce, d'autant plus que ces pays ne font pas, initialement, office de pays de destination dans les projets migratoires, le Conseil de l'Union européenne a mis en œuvre une procédure dite « relocalisation » en guise de dérogation temporaire au règlement de Dublin par deux décisions du 14²⁰ et 22²¹ septembre 2015. Cette procédure relocalisation fondée sur une répartition équitable en fonction de critères socio-économiques permet un transfert des candidats à l'asile vers d'autres pays membres de l'UE.

Quant aux candidats jugés illégitimes, c'est désormais l'Agence européenne de garde-frontières et de garde-côtes créée pour remplacer l'Agence Frontex (contraction de « Frontières Extérieures ») qui coordonne leur retour. Dans un communiqué de presse du 6 octobre 2016^{xx}, la Commission européenne a présenté cette nouvelle agence instituée par le Règlement (UE) 2016/1624^{xxi} du Parlement Européen dans le cadre du renforcement de la sécurité. Frontex ne disposait en effet pas de son propre personnel et ne pouvait engager d'opérations de retour sans être sollicitée par un État membre.



Figure 7 : Navette de Frontex mouillant dans le port de Mytilene. Grèce, Août 2018
(Crédits : Idrac)



Figure 6 : Navette de Frontex mouillant dans le port de Mytilene. Grèce, Aout 2018
(Crédits : Idrac)

La nouvelle agence gagne en autonomie et peut décider unilatéralement des opérations de retour (figures 6 et 7). Les nouvelles compétences de cette agence, élément clé de l'approche *hotspots*, sont à mettre en parallèle de la Déclaration UE-Turquie du 18 mars 2016 qui va plus loin que les ententes précédentes correspondant à une aide de 3 milliards d'euros versée par l'UE à la Turquie, une relance du processus d'adhésion et une libéralisation du régime des visas pour les citoyens turcs. Depuis le 20 mars 2016, tous les nouveaux migrants en situation irrégulière qui partent de la Turquie pour gagner les îles grecques peuvent être renvoyés en Turquie. En contrepartie, pour chaque Syrien renvoyé en Turquie depuis les îles grecques, un Syrien sera réinstallé de la Turquie vers l'UE.

¹⁸ <https://www.touteurope.eu/actualite/asile-et-migrations-dans-l-union-europeenne.html> Consulté le 01/11/2019

¹⁹ <https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Glossaire:Migrant> ; Consulté le 01/06/2020

²⁰ <https://www.consilium.europa.eu/fr/press/press-releases/2015/09/14/jha-relocation-refugees/> ; Consulté le 10/07/2020

²¹ <https://www.consilium.europa.eu/fr/meetings/jha/2015/09/22/> ; Consulté le 10/07/2020

À la suite des arrêts C-411/10 et C-493/10^{xxii} de la Cour Européenne des Droits de l'Homme (CEDH) et de la Cour de Justice de l'Union européenne, les transferts vers la Grèce au titre du règlement de Dublin étaient suspendus depuis 2011. Le régime grec présentait alors des défaillances systémiques constituant une violation des droits fondamentaux des demandeurs d'asile. Dans une recommandation adressée aux États membres du 8 décembre 2016^{xxiii}, la Commission européenne considère que la Grèce « subit actuellement une pression migratoire énorme et que la situation est exceptionnelle, instable et différente de celle qui prévalait lorsque l'arrêt M.S.S/ Belgique et Grèce^{xxiv} a été rendu il y a cinq ans » (Commission européenne, 2016). L'accord UE-Turquie ayant permis de diminuer le nombre d'arrivées quotidiennes vers la Grèce, la Commission recommande alors une reprise progressive des transferts vers la Grèce au titre du règlement Dublin à partir du 15 mars 2017.

En avril 2017, alors que je préparais ma première enquête exploratoire en Grèce et dans les Balkans suite à la redéfinition de mes terrains d'enquête, un texte m'a particulièrement interpellé. La Cour des comptes européenne a en effet publié un rapport spécial rendant compte de l'audit réalisé dans les *hotspots* de Grèce et d'Italie (Wessberg et Szabolcs, 2017). Dès les chapitres introductifs, les structures d'accueil sont qualifiées de « toujours pas bien adaptées » d'autant plus que certaines ne sont toujours pas opérationnelles, tandis que d'autres ont eu plusieurs mois de retard dans leur mise en service. Officiellement, l'approche *hotspots* est présentée comme celle qui doit permettre aux migrants de déposer une demande d'asile en Grèce ou en Italie, demander une relocalisation ou faciliter un retour dans le pays d'origine. Officieusement, si elle a permis l'identification et l'enregistrement de la plupart des migrants arrivés, les procédures sont si lentes que c'est elle qui est à l'origine des « goulets d'étranglement » qui se dessinent. Par exemple, d'après ce rapport spécial, les 350 000 arrivées par la mer en 2016 en Grèce et en Italie sont plus nombreuses que les départs. Entre mars 2016 et décembre 2016 il y a eu 748 renvois vers la Turquie pour 17 000 arrivées dans les *hotspots* des îles grecques. En Italie, moins de 20 % des décisions de retour sont exécutées. Quant à la question de la relocalisation qui est une dérogation au régime de Dublin justifiée par le paragraphe 3 de l'article 78 du traité de Rome dans le cas où « un ou plusieurs États membres se trouvent dans une situation d'urgence caractérisée par un afflux soudain de ressortissants de pays tiers », elle n'a pas eu les effets escomptés. Ces mesures provisoires de relocalisation ont été envisagées pour la période s'étendant de septembre 2015 à septembre 2017^{xxv}. Néanmoins, avec les accords UE-Turquie de mars 2016 et en accord avec les opinions du Conseil Justice et Affaires Intérieures selon lesquelles il fallait privilégier les migrants arrivés avant le 20 mars 2016 pour une relocalisation (Wessberg et Szabolcs, ibid.), le service d'asile grec a décidé qu'il n'était plus possible pour les migrants arrivés après cette date de bénéficier d'une relocalisation. Quant à l'Italie, d'après le sixième rapport de la Commission européenne sur la relocalisation^{xxvi}, 34 953 engagements de relocalisation auraient dû être pris. Dans les faits, en septembre 2016, soit un an après la décision sur la relocalisation, il n'y eût que 3809 engagement pris pour 1196 relocalisations effectives. Cet échec s'est dessiné avant tout autour de questions politiques et sur fond de mauvaise volonté des pays d'accueil qui ont tout fait pour ne pas tenir les quotas qui leur incombaient en fonction de leurs données sociodémographiques. Les pays du Groupe de Visegrad (Pologne, Hongrie, République Tchèque, Slovaquie), soutenus par l'Autriche, ont refusé toute relocalisation malgré plusieurs condamnations par la Commission européenne. D'autres, comme la France, se sont embourbés dans des controverses diplomatiques dès lors qu'un navire de secours cherchait un port pour accoster au sein de l'Union européenne.

Paradoxalement, il y eût davantage de migrants réinstallés via des pays tiers comme la Libye ou le Liban que via les *hotspots*. Le processus de relocalisation n'a pas été renouvelé et n'a pas été compensé par de nouveaux mécanismes ce qui maintient la Grèce et l'Italie en première ligne du fait de leur position géostratégique de point d'entrée de l'UE tout en entretenant la présence de camps voire leur multiplication.

La situation dans les *hotspots* est caractérisée par la surpopulation des camps, en Grèce le camp de Moria sur l'île de Lesbos est emblématique des tensions permanentes qui y règnent. Ce camp dispose d'une capacité d'accueil d'environ 3000 personnes et en accueillait 8000 en octobre 2018²². Environ un plus tard, en septembre 2019, ce sont 13000 personnes qui vivaient entassées dans des conditions insalubres avec des habitants qui racontent vivre au milieu des poubelles et des rats²³. J'ai pu échanger de façon informelle avec plusieurs d'entre eux, essentiellement des mineurs non-accompagnés, après une observation de classe dans un local situé en centre-ville de Mytilène puisque les initiatives éducatives sont interdites dans le camp. L'ONG Metadrasi y dispense des cours de langue et s'occupe de leur transport depuis le camp. Les migrants y souffrent de maladies et de troubles psychosociaux, j'y reviendrai ultérieurement à propos de la question du trauma.

L'entrée dans le camp de Moria m'a été interdite, mais j'ai pu rencontrer un ancien responsable de la sécurité qui, sous couvert d'anonymat, m'a décrit le camp aussi fidèlement que possible, j'ai également pu visiter avec le soutien de la municipalité de Mytilène le camp de Kara Tepe situé à quelques kilomètres et j'ai beaucoup échangé avec la population de l'île à propos de ce camp sur lequel tout le monde a un avis, oscillant toujours entre la bienveillance et la question sécuritaire.

Pour beaucoup, la situation explosive du camp qui a débouché sur un incendie en septembre 2019 est le fruit de la politique européenne. C'est en ce sens que l'ONG Médecins Sans Frontières (MSF) a fait paraître un communiqué dont l'extrait suivant est significatif²⁴ : « Personne ne peut dire que le feu d'aujourd'hui et les morts sont un accident ! Cette tragédie terrible est le résultat direct d'une politique qui a enfermé 13 000 personnes dans un camp conçu pour 3 000 (...) Il est vraiment temps de mettre fin à l'accord UE-Turquie et à sa politique inhumaine de rétention et d'évacuer Moria qui est devenu un enfer ».

Au lendemain de l'incendie meurtrier évoqué, le nouveau gouvernement grec annonçait vouloir renvoyer 10000 migrants en Turquie d'ici la fin de l'année 2020²⁵ là où le précédent gouvernement n'avait que peu utilisé l'accord UE-Turquie pour des raisons politiques, considérant l'inhumanité de cet accord bilatéral. En effet, entre la signature du texte en mars 2016 et l'incendie de septembre 2019, seuls 1806 retours avaient été organisés par le gouvernement grec Syriza aux responsabilités de 2015 à 2019.

²² https://www.lemonde.fr/europe/article/2018/10/24/refugies-a-lesbos-ce-qui-se-passe-a-moria-est-un-crime-contre-l-humanite_5373595_3214.html ; Consulté le 02/11/2019

²³ https://www.lemonde.fr/international/article/2019/09/29/en-grece-un-feu-meurtrier-dans-le-camp-de-refugies-de-moria-fait-au-moins-deux-morts_6013540_3210.html ; Consulté le 02/11/2019

²⁴ https://www.lemonde.fr/international/article/2019/09/29/en-grece-un-feu-meurtrier-dans-le-camp-de-refugies-de-moria-fait-au-moins-deux-morts_6013540_3210.html ; Consulté le 01/06/2020

²⁵ https://www.lemonde.fr/international/article/2019/09/30/athenes-veut-renvoyer-en-turquie-10-000-migrants-d-ici-fin-2020_6013674_3210.html ; Consulté le 01/06/2020

J'ai passé presqu'une année à établir le cadre institutionnel de cette recherche aussi précisément que possible après avoir constaté qu'il était la source de la mouvance de mes terrains d'enquête. Cette troisième partie de mon introduction a démontré combien la mise en place de l'approche *hotspots* était un choix bien plus politique que pragmatique découlant d'une interprétation singulière des normes internationales pour mettre en place une gouvernance restrictive à l'échelle régionale (d'où l'importance de travailler mes observations à plusieurs échelles). Elle sera mise en parallèle avec ses déclinaisons locales dans mon deuxième chapitre sur les questions de concurrence.

IV – Le bouleversement des projets migratoires induit par les Nouvelles Techniques d'Information et Communication (NTIC) et les réseaux sociaux

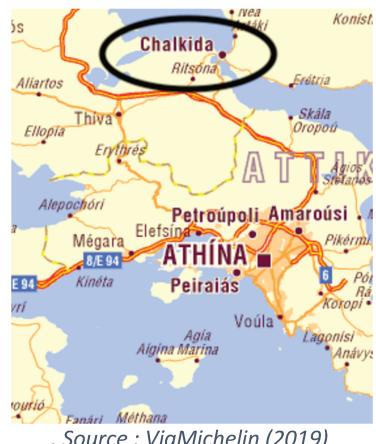
Au printemps 2019, je préparais ma dernière enquête de terrain au cœur d'une Grèce en plein bouleversement politique avec ce qui était appelé, sans doute avec un brin d'exagération, la « chute » de Syriza. Mes contacts au sein du Ministry of Migration Policies (MoMP) que je présenterai ultérieurement ne répondaient plus et pour cause, il était en voie de suppression pour voir ses compétences rattachées au Ministère de l'ordre public, en d'autres termes, celui de la police. Après avoir sollicité l'aide du directeur de mon laboratoire de rattachement, d'origine grecque, qui s'est impliqué personnellement dans mes démarches, j'ai obtenu l'autorisation d'entrer dans un dernier camp, de quelques centaines de personnes, pour une demi-journée, à Ritsona (carte 6).

Photographie issue de la presse 1 : Tentes à louer



Source : LaPresse (2016)

Carte 6 : Localisation du camp de Ritsona



. Source : ViaMichelin (2019)

Je reviens spécifiquement sur cet exemple bien que j'ait eu durant les deux années précédentes l'opportunité de pénétrer plusieurs camps de Grèce, avec le soutien et la bienveillance de diverses administrations, car il m'a permis de mettre en lumière une dimension que j'allais négliger alors que j'entamais ma rédaction. En me renseignant sur le camp de Ritsona via Internet j'ai été interpellé par des annonces passées sur le site d'hébergement participatif AirBNB (photographie issue de la presse 1), qui ambitionne par ailleurs de devenir un réseau social depuis 2016, où des migrants du camp avaient mis leur container en location

pour attirer l'opinion publique sur leurs conditions de vie. Même si j'avais intégré dès le début de ma recherche que l'un des principaux facteurs de migration était devenu l'information dont disposent les candidats à l'exil grâce à leur accès à internet et aux réseaux sociaux (Wihtol de Wenden, 2016), ces annonces sur AirBNB concernant le camp de Ritsona m'ont poussé à aller plus loin. Il m'a fallu revenir sur l'usage de la notion de réseau social qui semble aujourd'hui amalgamée avec l'utilisation de diverses applications de type Facebook ou Instagram alors qu'il s'agit d'un concept inventé à l'aune de l'étude d'un village de pêcheurs norvégiens (Barnes, 1954). Elle met notamment en lumière que tous les habitants de l'île peuvent être reliés par une chaîne à partir de quatre « interconnexions » communes.

Les réseaux sociaux en tant que cadre analytique des migrations internationales deviennent donc dès leur émergence un élément qui permet de rompre avec la vision voulant que les groupes de migrants soient des « communautés fermées » (Hily et al., 2004). Le grand public découvre quant à lui le lien entre migration et NTIC en 2015 avec l'épisode du corridor humanitaire de la route des Balkans tant les médias soulignent l'importance des smartphones dans le quotidien des migrants. Pourtant, un manifeste sur la figure du « migrant connecté » a été publié dix ans auparavant (Diminescu, 2005) et comportait même certaines observations datant des années 1990.

Ce manifeste s'inscrit dans le champ des théories des réseaux transnationaux qui remettent en cause un certain ethnocentrisme alors en vigueur dans les études migratoires (Sayad, 1977) et part du constat que les migrants sont les acteurs d'une culture du lien qu'ils entretiennent en mobilité. C'est par ailleurs dans cette logique que la notion de transnationalité pourra être mobilisée dans les développements ultérieurs et je ne discuterai pas de ses représentations en lien avec « l'illégalité » ou la « clandestinité » qu'elle peut impliquer ni de la vision controversée d'un transnationalisme qui a « longtemps été considéré comme un anti-monde » (Lacroix, 2005). Considérer les migrants comme acteurs d'une culture du lien n'est pas un bouleversement soudain mais un processus puisque cette culture du lien était auparavant à l'état latent, sa visibilisation s'est en revanche accentuée avec les réseaux sociaux. Ils permettent aux migrants de maintenir à distance un lien de proximité qui permet d'être virtuellement présent au pays ce qui contredit le courant voulant que la science de l'émigration soit une science de l'absence (Sayad, 1981).

Néanmoins et d'après les observations que j'ai pu mener sur le terrain, les réseaux sociaux ont un rôle paradoxal puisque d'une part ils permettent aux migrants d'être réactifs en étant connectés à un réseau migratoire, d'autre part ils complexifient les parcours migratoires en les faisant fluctuer au gré des informations reçues. Il convient donc de préciser ces notions de réseaux et de parcours.

C'est en partant de l'importance du rôle de la famille que les réseaux migratoires ont fait l'objet d'une attention particulière. La notion de stratégie familiale a été la première à émerger (Stark et Bloom, 1985) et influencer le courant de pensée qui considère les réseaux comme des facteurs médiateurs entre l'individuel et le structurel (Boyd, 1989). Ces analyses ont été enrichies dans le cadre de critiques des approches néo-classiques en argumentant sur l'importance de produire des analyses à un niveau « meso » pour comprendre le niveau « macro » (Faist, 1997). Plus récemment, le concept « d'économie des migrations » (Guilmoto et Sandron, 2003) critique lui aussi les approches néo-classiques des migrations car « l'ajustement des mobilités à un marché fluide » devrait reposer sur des conditions qui ne sont pas présentes dans le cadre des migrations internationales. En effet, les barrières politiques sont des freins aux migrations et une adaptation de l'offre et de la demande de travail est par conséquent impossible. Le modèle de Massey autour de la « causalité cumulative » (1990) est lui-même entièrement articulé autour de l'importance des réseaux. Ce sont ces réseaux qui permettraient une rétroaction sur les migrations et qui, à travers leur pendant circulaire, permettraient une cumulation des causes de la migrations (l'information circule). La circularité et la cumulation permettent aux migrations de s'auto-entretenir. Pour Massey : « Chaque nouveau migrant élargit le réseau et réduit les risques pour les autres personnes auxquelles il est lié (*ibid.*) ».

En contexte de migrations et de camps de migrants, je fais ici un premier lien avec la notion de « capital social » qui est initialement définie comme « l'ensemble des relations personnelles qu'un individu peut mobiliser dans son intérêt » (Bourdieu, 1980) même s'il existe une deuxième façon plus collective d'envisager cette notion et qui s'interroge sur la coopération, la réciprocité et la confiance au sein d'une société (Putnam, 1995). Je mobiliserais surtout la première approche car elle permet d'articuler le capital social à la notion de stratégie pour le considérer comme le produit d'un investissement social orienté vers l'institution ou bien vers la reproduction de relations sociales directement utilisables (Bourdieu, ibid.). J'ai en effet pu observer sur le terrain différents profils d'usagers des camps dont les attitudes varient d'une extrême à l'autre entre la résignation et l'action imprévisible, en dehors d'un « habitus » défini comme « loi immanente déposée en chaque agent par la prime éducation » et qui est sensé automatiser les conduites (Bourdieu, 1972). Cependant, certains d'entre eux mettent à profit une compétence souvent acquise dans le cercle social originel comme la restauration, l'enseignement, la médiation afin de susciter une certaine sympathie de la part de leurs pairs ou des intervenants extérieurs, illustrant la dynamique de création de capital social orientée vers l'institution. Leur objectif est d'obtenir un avantage comparatif comme un local pour cuisiner ou un emploi salarié dans une ONG. Ils élaborent de véritables stratégies d'amélioration du quotidien voire même de sortie de camp alors que cette visée stratégique est traditionnellement réservée aux « détenteurs du pouvoir » (De Certeau, 1982) quand les dominés procèdent de la « tactique » ou du « coup par coup ». Il y a également ici un lien possible avec la question de la gouvernance, mes observations de terrain laissent à penser que les migrants ont conscience de la multitude d'institutions qu'ils peuvent utiliser et élaborent des stratégies pour la mettre à profit.

Ce renversement potentiel entre dominés et dominants laisse à penser qu'il y a un espace à disposition des habitants des camps pour jouer à armes égales avec leurs geôliers. Tout au long de ma thèse, je décrirai par quels mécanismes l'école agit comme un catalyseur de ce renversement. En migration, être membre d'un réseau est générateur de capital social et permet d'augmenter les probabilités de migrer en raison de la circularité de l'information. Les réseaux sociaux permettent en effet de maintenir du lien dans le cadre de réseaux transnationaux et sont donc de véritables démultiplicateurs de capital social.

L'avènement des réseaux sociaux au sens qui leur est désormais dévolu aujourd'hui va plus loin que le constat du manifeste de Diminescu faisant du migrant un acteur de la culture du lien car il lui permet de s'extraire des déterminismes pour devenir acteur de son projet migratoire. Cette notion de projet migratoire a émergé dans les années 70 en France après que les dirigeants politiques d'alors aient fait appel à une main d'œuvre internationale. Néanmoins, elle était déjà sous-jacente dans certaines études plus anciennes, notamment à propos de l'exode rural (Rosental, 1999) pour prouver l'influence des trajectoires familiales antérieures dans l'intention de migrer. La notion de projet migratoire est donc, dès son avènement, davantage un cadre d'analyse global qu'une étude compartimentée d'un processus de décision. La question de l'intentionnalité est par ailleurs difficile à saisir dans le projet migratoire dans la mesure où l'action migratoire n'est pas encore réalisée (De Gourcy, 2013) et que le projet migratoire est bien plus alimenté par la migration qu'il ne la déclenche (Ma Mung, 2009). La définition la plus révélatrice de ce qu'est actuellement considéré comme le projet migratoire est celle de Ma Mung : « Plutôt une approche épistémologique dans l'étude des mobilités qu'une entité observable » (Ma Mung, ibid.).

Cette notion sera éclairante à bien des égards dans ma recherche et ce pour deux raisons. Premièrement, son lien avec l'utilisation des réseaux sociaux ancre le fait que les migrants soient plus que jamais acteurs de leur mobilité. Deuxièmement, elle permet, comme le capital social, des passerelles vers la question de la stratégie. Pour Boyer, la notion de projet migratoire en tant que méthodologie permet en effet de rendre compte du « pouvoir-faire » des migrants dans un cadre qui est pour lui celui d'un « processus stratégique » (Boyer, 2005).

La rédaction de cette troisième partie conclut une phase de mon cheminement intellectuel m'ayant permis d'intégrer le fait que le migrant connecté soit désormais une figure de multi-appartenance à la fois à des territoires mais aussi à des réseaux. La notion de projet migratoire en tant qu'approche globale sera une clé de voûte de la méthodologie détaillée que je présenterai dans mon premier chapitre au même titre que le choix de réaliser mon approche comparative autour des trois dimensions d'Hamidou Dia précitées.

V – L'école encampée comme étape du projet migratoire

Après avoir établi très tôt dans le cheminement de ma thèse, dès les observations préliminaires à Calais, la nécessité de construire le concept d'éducation d'urgence, ce n'est que plus tardivement que j'ai décidé de construire celui de forme-école qui s'est progressivement imposé comme grille de lecture et d'interprétation de mes observations. Pourtant, il a considérablement contribué à l'avancement de mes travaux dans la mesure où, après avoir catégorisé les camps en tant qu'institutions totales, mon objectif principal était de décrire comment les écoles pouvaient être un levier de désintégration des caractéristiques totales en question. Il m'a donc fallu revenir sur les raisons de la présence d'écoles dans les camps à travers deux hypothèses : un éloignement structurel des enfants déplacés des parcours scolaires formels et une question de compétence qui met l'institution scolaire en délicatesse face aux enfants déplacés.

Il est apparu dès le début de ma recherche que dans un contexte européen défavorable à l'installation de migrants, l'institution scolaire orchestre un déni d'inclusion des enfants déplacés (Idrac et Rachédi, 2017) pour ce qui est l'un des facteurs initiaux d'érection d'écoles directement dans les camps. En France où j'ai débuté ma collecte de données à Calais (figure 8) et en Grèce qui est le terrain que j'ai le plus exploité, les manipulations juridiques pour justifier ce déni sont souvent articulées autour des quatre mêmes points par les institutions qui inscrivent les enfants, les mairies pour la France, les écoles pour la Grèce :

- La question des vaccins
- La domiciliation
- La localisation des habitats précaires des migrants
- Les aléas de l'informatique



Figure 8 : Dans le camp de la lande de Calais. Mettre en scène l'éloignement des enfants déplacés de l'école formelle. France, 2016 (Crédits : Idrac)

Néanmoins, c'est en Grèce que j'ai pris conscience de la manière dont les choix politiques aboutissaient à ces manipulations opérées à une échelle locale. Le maintien des enfants en dehors des systèmes scolaires formels y passe notamment par la pluralité des statuts accordés à différents types de camps qui laissent ou non la possibilité aux enfants qui y résident de rejoindre un parcours scolaire. Je détaillerai ces mécanismes en présentant plus précisément mes terrains dans le premier chapitre et y ferai appel une nouvelle fois dans le deuxième chapitre en lien avec les questions de concurrence.

J'ai mis davantage de temps à intégrer que la conscience collective qui se construit sur l'exclusion (Castles, 1993) autour de mécanismes gouvernementaux défaillants a une influence directe sur la compétence et l'efficience des systèmes scolaires formels qui, de fait, sont en difficulté face à l'inclusion des enfants déplacés. Je me posais déjà beaucoup de questions dans mon quotidien de professeur des écoles sur la question de la stigmatisation, j'entendais parfois parler d'élèves ou de catégories d'élèves stigmatisés, d'autres fois l'on me mettait en garde de ne pas devenir moi-même stigmatisant. Dans mes travaux, j'ai fait le choix de retenir une fois encore la conception de Goffman quant à cette notion qui est pour lui un attribut lié à « une difformité, une tare de caractère ou une tribalité » (Goffman, 1975).

Nous pouvons préciser dès à présent que lorsque les sociétés d'accueil stigmatisent les migrants, c'est en premier lieu à travers le stigmate « tribal » (Goffman, ibid.) qui pourrait être reformulé en tant que stigmate « ethnique ». Le parcours scolaire devient alors un révélateur des dynamiques de rejet. En transposant le concept de stigmate au sein des écoles formelles, il apparaît que les enfants déplacés peuvent être concernés par plusieurs voire tous les stigmates établis par une tentative de typologie du début des années 2000 (Vienne, 2004) :

- La manifestation d'un racisme individuel et / ou de la part de l'institution ;
- Un dénigrement en fonction d'un niveau scolaire jugé insuffisant ;
- Un jugement en raison de comportements adéquats.

Dans son article Philippe Vienne envisage aussi un dernier circuit de stigmatisation, qui peut d'ailleurs être une réponse au premier niveau de stigmate que subissent les enfants déplacés. Il s'agit d'une stigmatisation du personnel des institutions scolaires, par les enfants déplacés, sur fond de « marques de virilité », comme s'ils voulaient « s'affirmer par la force ».

Ce qui m'intéresse dans la définition de Goffman, que Vienne adapte au périmètre de la salle de classe, est que le processus de stigmatisation s'analyse d'un point de vue interactionnel puisqu'il jette le discrédit sur quelqu'un en le rendant différent aux yeux des autres. La période de mes réflexions sur le stigmate correspond en effet au choix d'adopter le cadre théorique de l'interactionnisme symbolique et des auteurs de l'école de Chicago en tant que grille de lecture pour les phénomènes sociaux que je m'apprétais à décrire. Je me suis aperçu qu'il avait été relativement peu suivi dans le cadre des études liées aux camps et j'y reviendrai dans la prochaine partie de cette introduction en lien avec les contributions de ma thèse à la recherche. Les derniers chapitres de cette thèse seront par ailleurs presque entièrement consacrés aux jeux d'interactions tant il m'est apparu en observant les écoles encampées qu'ils se répétaient à toutes les échelles envisageables :

- À l'intérieur des camps pour ce que j'appelle les interactions intra-camps ;
- À l'extérieur des camps pour ce que j'appelle les interactions extra-camps ;
- Entre les camps pour ce que j'appelle des interactions inter-camps.

Au même titre que les interactions, les conflits d'échelle se rejouent à l'infini tant mon projet s'inscrit en tension entre l'éducation non-formelle mais avec un objectif d'inclusion en école formelle formulée par les structures qui dispensent cette éducation non-formelle ou encore des enquêtes localisées mais dépendantes de contextes locaux, nationaux et internationaux. À chaque niveau d'échelle, les interactions se jouent entre tous les acteurs, toutes les parties prenantes de l'école ou du camp, c'est pourquoi ma recherche n'est pas focalisée sur une population cible même si dans nos imaginaires les enfants sont les usagers naturels des écoles. Il s'agit par ailleurs pour moi de contribuer à la déconstruction de cette évidence. Les interactions qui vont monopoliser mon attention se jouent entre les deux objets que ma recherche se propose de confronter, la forme-école et la forme-camp.

C'est en partant du revêtement d'un stigmate par les enfants selon les considérations de Goffman que j'ai réalisé qu'il n'était pas seulement lié aux représentations sociales mais que c'est l'ensemble du dispositif scolaire qui l'auto-entretient. La recherche semble s'entendre sur le fait que les politiques migratoires restrictives de l'UE entraînent une tension entre les pouvoirs publics (Lendaro et al., 2019) et les acteurs éducatifs qui œuvrent pour l'inclusion des enfants déplacés et le droit à l'éducation (Rigoni, 2019). Il semble également y avoir des contradictions entre les politiques volontaristes des Ministères de l'éducation nationale et les politiques du Ministère de l'intérieur à l'encontre des enfants dont les familles sont en situation irrégulière (Senovilla Hernandez et al., 2013). Cette tension influe sur le parcours scolaire des enfants déplacés et entraîne une fracture du parcours scolaire des enfants déplacés entre un temps administratif et un temps scolaire (Armagnague, 2018).

Je vais, dans le paragraphe suivant, repartir de l'exemple de la France qui a été mon point de départ pour une pré-enquête dans le camp de Calais afin d'illustrer un raisonnement transposable à mes autres terrains européens, pays dits développés, par analogie. En effet, les données institutionnelles ont été difficilement accessibles en Grèce car j'ai identifié peu de textes officiels traduits en anglais et peu de recherches anglophones sur l'inclusion des enfants déplacés dans des parcours scolaires formels. C'est par la multiplication des entretiens au sein de plusieurs réseaux d'entretiens que je décrirai dans le premier chapitre que j'ai compensé cette potentielle faiblesse.

En France, le Ministère de l'éducation nationale a, depuis les années 1970, confié la scolarisation des enfants en situation de migration et d'allophonie aux Centres de Formation et d'Information pour la Scolarisation des Enfants de Migrants (CEFISEM) puis aux Centres Académiques pour la Scolarisation des enfants allophones Nouvellement Arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs (CASNAV). Leur objectif est de promouvoir l'enseignement intensif du Français en tant que langue seconde (Cuq, 1991) et dans ses usages scolaires (Verdelhan-Bourgade, 2002) à travers des pratiques dites « adaptées ». La circulaire d'octobre 2012^{xxvii} encadre le dispositif mais son écueil est de ne pas garantir de moyens opérationnels ni de moyens humains (Mendonça Dias, 2016). Par ailleurs, l'étape préliminaire à la scolarisation de ces élèves considérés comme « à besoin particulier » est une évaluation des compétences mais il semble y régner un flou total entre connaissances de la langue et connaissances scolaires, d'autant plus que les évaluations ne sont pas standardisées nationalement. Le manque de formation initiale des enseignants sur les techniques d'enseignement à destination de ce public et l'inadéquation de la formation continue amènent l'enseignant à « bricoler » en classe (Schiff, 2004).

Parfois, les évaluations ayant fonction de diagnostic soumises aux enfants ne sont même pas visées par des enseignants et ne sont pas adaptées en fonction de la provenance de l'enfant, des élèves arabophones et un russophone peuvent alors se voir proposer le même test. Néanmoins, cet écueil a quelque chose de structurel, un rapport de la *Review of migrants education* (2010) souligne la difficulté d'avoir à la fois une approche « universelle » visant tous les enfants déplacés et une approche « individualisée » tant les populations sont hétérogènes. De Saint-Martin et Gheorghiu (2010) confirment que l'on ne peut avoir une « éducation donnée » efficace si l'on nie « l'éducation reçue » ce qui souligne par ailleurs la complexité de mettre les enfants dans des cases en fonction de critères subjectifs. Plus récemment le rapport de synthèse du programme de recherche Evascol²⁶ publié en 2018 souligne des errances dues à l'absence de pilotage national en dépit d'un cadre réglementaire établi et questionne la pertinence de la catégorisation des enfants. En effet, un enfant ne parlant pas Français à son arrivée à l'école sera étiqueté en tant qu'Élève Allophone Nouvellement Arrivé (EANA) ou Enfant issu d'une Famille Itinérante ou de Voyageurs (EFIV) pour les populations qui ne sont pas sédentarisées ce qui est particulièrement réducteur. Lors de mon premier terrain exploratoire en Grèce j'ai longuement échangé sur cette question avec la responsable pédagogique de l'ONG Arsis qui s'intéresse à la scolarisation des enfants qui arrivent à Thessalonique, dans le nord du pays. En Grèce, l'étiquetage des enfants est le même qu'en France et ils peuvent être considérés comme allophones ou voyageurs lors de leur entrée dans un parcours scolaire.

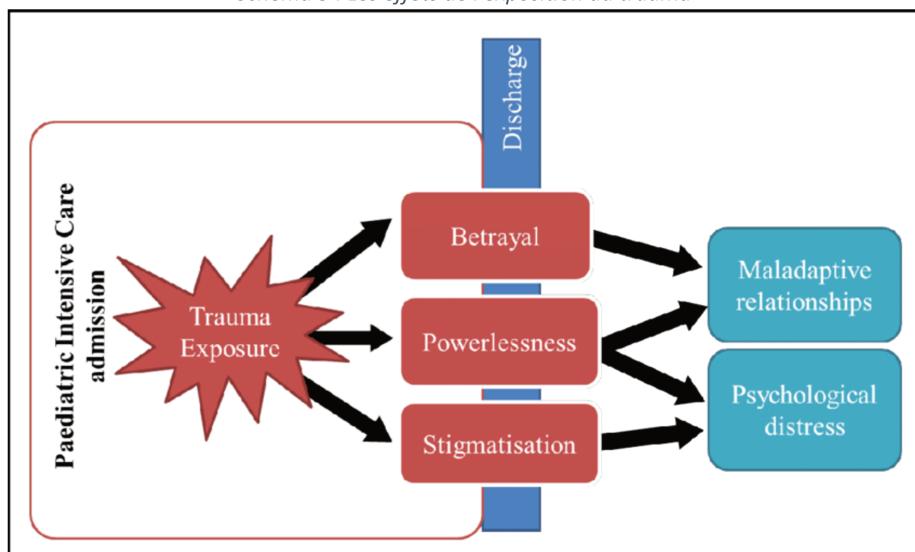
Néanmoins, pour elle, cet étiquetage est par essence inadapté dès lors que l'on s'intéresse aux migrations forcées, environnementales ou transitoires puisqu'il ne prend pas en compte un degré de trauma susceptible de freiner le développement de l'enfant et la transmission culturelle. Cet entretien a beaucoup influencé mes observations de classe et m'a amené à tenter de repérer des manifestations du trauma des enfants pour comprendre comment leur développement intellectuel et psychique pouvait se voir contrarié. Le cadre théorique qui systématisé les processus en jeu dans le passage du nouveau-né au stade d'enfant puis à celui d'adulte adapté à sa société (Dasen, 2002) est celui de la « niche développementale » (Super et Harkness, 1997). L'individu s'inscrit dans un système comprenant les contextes physiques et sociaux dans lesquels se déroule son développement, les pratiques éducatives et les représentations sociales des adultes sur ce qu'est l'individu et son éducation. L'intérêt de ce cadre théorique est de considérer l'individu au sein de l'ensemble du contexte culturel dans une logique où « l'individu et la culture se co-construisent mutuellement » (Bruner, 1996). Cette théorisation de la « transmission culturelle » permet également de dépasser des concepts comme l'enculturation qui s'intéresse à la transmission de la culture à l'enfant à travers le groupe (Mead, 1930) et la socialisation.

La littérature scientifique sur la socialisation est foisonnante dans les années 1960 où les sociologues s'intéressent à cette notion à partir des travaux d'Émile Durkheim. Pourtant, une seule occurrence du terme est relevée dans les écrits parus de son vivant, elle se trouve dans son mémoire de 1898 sur le phénomène religieux. Quant à la définition qu'il fait de l'éducation en tant que « socialisation méthodique de la jeune génération » celle-ci n'apparaît que lors de la leçon d'ouverture de sa chaire à l'Université de la Sorbonne en 1902.

²⁶ <https://www.defenseurdesdroits.fr/sites/default/files/atoms/files/synth-evascol-num-21.12.18.pdf> ; Consulté le 10/09/2019

Les études sur la socialisation, notamment celles se réclamant de la pensée de Durkheim peuvent recouper une infinité de positionnements, c'est pourquoi je privilégierai la niche développementale et la transmission culturelle dans mes développements. La culture, quant à elle, sera considérée comme une construction humaine qui se présente comme une « philosophie propre à un groupe » (Belkaïd et Guerraoui, 2003) et qui se transmet essentiellement par l'éducation. Or, en migration la transmission culturelle se confronte au trauma des enfants qui est paradoxalement entretenue par l'école formelle (Derivois et al., 2013) tout comme le stigmate que j'évoquais précédemment. Le schéma suivant (schéma 3) illustre à quel point le trauma et le stigmate sont liés et influent sur le comportement des enfants.

Schéma 3 : Les effets de l'exposition au trauma



Source : Thèse de Joseph Manning (2015)

La définition étymologique du traumatisme qui a longtemps été utilisée en psychologie et fait appel à l'action de se blesser est désormais considérée comme réductrice. Elle est largement remplacée dans la littérature par le terme « trauma » que Freud a, le premier, extrapolée pour la définir comme « l'effet produit par la blessure à l'intérieur de l'individu » (1939). Le trauma est un état prolongé tandis que le traumatisme est « un événement de la vie psychique du sujet qui se définit par son intensité, l'incapacité où se trouve le sujet d'y répondre adéquatement, le bouleversement et les effets pathogènes durables qu'il provoque dans l'organisation psychique » (Laplanche et Pontalis, 1967). Il a fallu attendre les années 1980 et 1990 pour que l'état de « stress post-traumatique » soit reconnu au niveau international tandis qu'en France il lui était préféré celui de syndrome psychotraumatique. Rapporté à l'enfance, qui nous intéresse dans le cadre de l'école, le traumatisme psychique ou le trauma qui sont devenues des notions synonymes bien que le terme de trauma soit le plus usité est défini par Crocq (1999) de la manière suivante : « Un événement exceptionnel, violent et menaçant pour la vie ou bien l'intégrité physique ou psychique de l'individu, tel qu'agression, accident, catastrophes ou événement de guerre, mais aussi de l'avoir vécu sur le mode du trauma, dans l'effroi, l'horreur et le sentiment d'impuissance et d'absence de secours ». C'est cette définition qui me semble la plus englobante et la plus adaptée à la description de la situation vécue par les enfants déplacés.

Si l'enfant en migration est en situation de trauma c'est notamment parce que la famille ne peut plus jouer son rôle de « pare-excitation » (Baubet et al., 2009) ce qui laisse, voire même délègue à l'école, un rôle d'étayage particulièrement prégnant. L'échec identificatoire de l'enfant lorsqu'il arrive à l'école, ses problèmes de communication, font que l'institution a un effet amplificateur sur le trauma parce que l'enfant est en train de subir une « triple traversée » (Derivois et al., ibid). Il s'agit en effet de composer avec une traversée spatiale (migration physique et géographique), historique (parcours personnel de l'enfant dans la famille, les institutions et la société) et psychique (représentations et conflits vécus pendant le développement de l'enfant). Le passage concomitant du pays d'origine au pays d'accueil et de la famille à l'école entraîne alors une « effraction psychique » tandis que le cadre scolaire devient celui de « l'expression de la douleur ». La vie psychique ne s'arrêtant ni ne commençant avec la migration, il semble que l'enfant doive travailler à la construction ou à la reconstruction d'un *moi interculturel* (Derivois et al., 2009) puisqu'il se trouve à un carrefour de son existence où plusieurs cultures se confrontent et ce travail n'est possible que si l'enfant est « contenu » puisque la migration produirait une rupture des « contenus » (Baubet et Moro, 2010). Dans ce contexte, ceux qui s'en sortent le plus favorablement seraient ceux qui adoptent une attitude de « combat » et inversement les plus en difficulté seraient ceux qui ont un rapport particulier au langage (Douville, 2018).

L'enjeu devient donc pour les enseignants d'entrer dans une démarche plurilingue visant la production d'une transculturalité qui va transformer les représentations des agents en interaction et « mobiliser le collectif au-delà de l'individu » (Forestal, 2008). Quant à l'éducation formelle, elle semble être restée dans des logiques « d'acculturation visant la transformation des systèmes culturels en présence » (Abdallah-Pretceille, 1996) plutôt que d'avoir basculé vers l'interculturation.

Ce concept d'interculturation qui a émergé dans les années 1990 suppose une « double transformation réciproque des systèmes culturels en présence » (Clanet, 1993). Cette interdépendance semble paradoxalement mieux prise en compte par l'éducation non-formelle, notamment au sein-même des camps qui deviennent des laboratoires transitoires innovants pour cultiver la transculturalité (Idrac, 2018). Cette transculturalité favorise la reconstruction du *moi interculturel* des enfants et constitue le point de départ de la propagation du bien-être dans le camp telle que je la décrirai dans mon sixième chapitre. C'est ce paradoxe qui peut faire de l'école encampée une étape positive du projet migratoire, alors qu'elle se construit sur un rejet a priori, qui m'a convaincu de l'importance de travailler sur cet objet. Donc, en repartant de mon objectif principal qui est de décrire les mécanismes par lesquels une école peut être l'outil qui désintègre la dimension totale d'un camp à travers mes deux objectifs intermédiaires que sont la construction du concept d'éducation d'urgence et de celui de forme-école, j'ai fait le choix de problématiser mon projet autour des questions suivantes :

- Comment l'école dépasse les représentations de ses usagers pour devenir un outil au service de la survie ?
- Comment la personnification de l'école influe sur la vie de camp ?
- Comment l'école se place au cœur du jeu d'interactions qui mettent en scène l'environnement du camp ?

VI – Le bouleversement des statuts sociaux au filtre de l’interactionnisme symbolique

La problématique, qui dépasse le rôle éducatif accordé à une école pour se concentrer sur les interactions qu’elle entretient, permet de proposer des contributions à la sociologie de camp. La forme-camp de Michel Agier présentée en amont est devenue une référence dans l’étude des mécaniques d’encampement mais les travaux de Goffman sur les institutions totales dont je démontrerai la complémentarité tout au long de mes raisonnements ont été assez peu utilisés. L’une des originalités de cette recherche est de traiter simultanément les deux dimensions voire de plaider pour l’ajout d’une quatrième caractéristique à la forme camp qui serait celle de la dimension totale. Je n’ai relevé que deux études suivant un cheminement intellectuel relativement similaires au mien, une sur les camps du nord-est soudanais (Le Houérou, 2006) et une sur le centre d’accueil de Mineo en Italie (Bassi, 2015). L’article de Le Houérou sur le nord-est soudanais est intéressant dans sa théorisation de l’infériorité structurelle des encampés qui sont dans une situation de « dépendance absolue » face aux administrateurs de l’institution totale qu’est le camp ainsi que la maigreur des contre-pouvoirs. L’apport de Bassi, dans son étude sur le *Centri di Accoglienza de Richiedenti Asilo* (CARA) de Mineo, en Sicile, sur lequel je reviendrai dans mon premier chapitre puisque j’ai également effectué un séjour de terrain en Sicile, réside dans le fait qu’un centre d’accueil ouvert puisse être caractérisé en tant qu’institution totale à travers des caractéristiques comme le statut institutionnel, la vie recluse ou encore des barrières aux échanges sociaux avec l’extérieur. Néanmoins, les deux chercheurs n’analysent pas ces échanges sociaux en profondeur, ni les rapports sociaux entre institutions ou encore entre reclus comme se propose de le faire ma recherche. Le choix du cadre théorique de l’interactionnisme symbolique pour définir le statut des encampés et décrire les rapports sociaux qui se jouent dans un camp, notamment dans les *hotspots* où les autorisations d’entrées sont rares et précieuses comme je l’exposerai dans mon premier chapitre, permettra je l’espère de porter un regard nouveau sur ce qui se passe derrière la palissade.

Durant mon parcours doctoral, je suis intervenu lors de plusieurs colloques relatifs à l’éducation et à l’éducation en migration. Mon sujet semblait attiser la curiosité, de nombreux participants m’ont demandé ce qui se passait dans un camp et concluaient souvent avec émotion qu’ils ne pourraient pas travailler dans un tel environnement en tant que praticiens, j’ai même eu l’impression que certains me plaignaient. C’est en repensant à toutes ces questions, mises en parallèle avec le fait que les camps deviennent mon quotidien, que j’y trouve des repères et que j’y passe des moments de joie avec les usagers, que j’ai saisi la nécessité de définir précisément ce que sont les représentations. En effet, j’ai compris que leur discours n’était autre que le fruit d’une construction, entretenue par leurs lectures ou les médias. Ces échanges m’ont aussi permis d’intégrer que les représentations n’ont rien d’acquis, de figé et que je ne pouvais pas parler de représentations sans que le lecteur ne sache ce que je mets derrière ce terme. Comprendre la notion de représentation m’a quelque part amené moi-même à en déconstruire un certain nombre, notamment en lien avec des expériences passées ou mon quotidien d’enseignant. Scientifiquement, ce concept a commencé par être étudié à partir de trois niveaux de construction : « les processus physico-chimiques du cerveau, les représentations individuelles, les représentations collectives » (Durkheim, 1898). La psychologie sociale précise et délimite la notion en désignant les éléments mentaux qui se forment par nos actions et qui informent nos actes.

Lorsque je ferai appel à cette notion dans mes développements c'est donc en lien avec les représentations sociales qui vont plus loin que des représentations collectives potentiellement influencées par la « science, la religion ou encore le mythe pour devenir un processus de fonctionnement et d'interprétation de la réalité quotidienne » (Moscovici, 1961). J'ai tour à tour été flatté puis gêné par certaines de ces questions qui m'étaient posées alors que j'ambitionnais de devenir un chercheur et non un aventurier tandis que je considérais que l'originalité de mes travaux ne résidait pas dans le fait que j'aie réussi à négocier l'entrée dans un certain nombre de camps mais plutôt dans la façon dont j'appréhende un camp et sa vie quotidienne.

Je fais surtout appel aux travaux de Goffman dans cette thèse mais j'ai lu les textes originaux de nombreux chercheurs de l'école de Chicago, des traductions, des analyses et c'est surtout leur approche, leur méthodologie d'observation ou de description qui m'ont influencé, bien plus que tel ou tel auteur même si je me suis approprié plusieurs concepts que je vais à présent préciser. Particulièrement intéressé par l'interactionnisme symbolique, j'ai trouvé opportun de repartir de deux des présupposés initiaux de ce courant de pensée en guise de grille d'analyse à chaque fois que j'entre dans un nouveau camp :

- Tout objet n'existe qu'en rapport avec la conscience, l'expérience et l'activité des sujets et il doit être décrit dans ce contexte relationnel (Znaniecki, 1927) ;
- Les humains agissent sur les choses en fonction du sens que ces choses ont pour eux et cette signification se construit à travers les interactions entre pairs ou avec soi-même (Blumer, 1969).

Pour préciser le terme d'interaction, je considère dans ma recherche qu'une « interaction face à face » est « l'influence réciproque que les partenaires exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns des autres » (Goffman, 1973). Afin de différencier la simple communication de l'interaction, j'appellerai dans certains contextes « interactions stratégiques » les échanges où « deux personnes ou plus se retrouvent dans une situation de dépendance mutuelle dans laquelle chaque action d'un partenaire a des conséquences décisives sur celles des autres » (Goffman, 1969). Avec les approches que je retiens, c'est l'interaction qui devient le lieu de la culture sur le modèle des positions d'Edward Sapir (1921) selon lesquelles il existerait des comportements concrets d'individus bien plus que des cultures. Ce que je recherche donc à travers la personnification des institutions que j'étudie est l'identification de leurs comportements concrets pour décrire les influences qu'elles exercent les unes sur les autres. L'interaction se jouerait alors toujours en lien avec la « définition de la situation » (Thomas et Znaniecki, 1927) qui entraînera ou non une action après l'analyse de trois critères : le sens que les acteurs accordent à leurs actions ; le sens que les acteurs accordent à celles des autres ; le sens que les acteurs accordent à leur environnement. C'est le concept « d'attitude » développé lui aussi par Thomas et Znaniecki qui articule la définition de la situation et l'action. J'appréhende donc potentiellement le camp comme un territoire d'action et je vais démontrer que c'est la présence de formes-écoles qui transforme l'hétérotopie qu'est le camp en lieu d'action.

Pour Goffman l'action se rencontre partout où les individus prennent en connaissance de cause des risques importants et apparemment évitables. L'action se déroule en quatre temps (1974) :

- Les préparatifs ;
- La détermination : les forces en présence agissent pour produire un résultat ;
- Le dévoilement : c'est le temps qui s'écoule entre la détermination et l'information des joueurs ;
- Le règlement : il s'achève quand les pertes ont été payées et les gains amassés.

Là où il y a action, il y a généralement à gagner ou à perdre et les occasions de « concourir » peuvent se présenter avec ou sans risques. Le camp a beau être un hors-lieu, des actions s'y déroulent et ce sont des actions préméditées puisqu'il s'agit d'un espace de compétition, compétition pour l'asile, pour la sortie, pour la survie. En revanche, ces actions correspondent à un schéma où elles sont « induites » (Goffman, ibid.) par le camp qui est lui-même amené à penser (Douglas, op.cit.) en tant qu'objet autonome.

Après avoir déterminé le cadre théorique retenu, je vais l'appliquer une première fois pour que le lecteur comprenne la modification des statuts sociaux qui se déroule dans une forme-camp recouvrant les caractéristiques de l'institution totale où le régime d'exception en vigueur y est au service de l'attente. Ce régime d'exception implique une modification de la perception du temps chez les encampés qui devient un « temps long » (Braudel, 1949) puisque la condition temporaire s'y éternise. Il est par ailleurs à souligner que le changement de temporalité est un marqueur des institutions disciplinaires (Foucault, 1975) et notamment des prisons. La caractéristique de la forme-camp voulant que ce hors-lieu soit exclu du jeu social se déroulant alentour transforme dans un premier temps ses usagers en des êtres eux aussi exclus. Ils sont considérés comme en-dehors d'une norme, étrangers au groupe social dominant et deviennent des *outsiders* (Becker, 1963). Cette notion sera particulièrement importante dans mes développements, à tel point qu'elle a inspiré le titre de ma thèse dont l'enjeu est finalement d'établir comment les usagers des formes-écoles peuvent se délester de cette étiquette d'*outsider*.

Je me suis rapidement aperçu du fait que la fabrication des *outsiders* repose sur une guerre de l'information ou de la désinformation dans laquelle les médias ont un rôle prégnant. En effet, le groupe social d'accueil, informé objectivement des conditions de vie au sein du groupe social originel des migrants, ne serait pas prêt à les affubler d'un quelconque stigmate. Je repense à un ingénieur en génie civil rencontré dans la cour de l'École Laïque du Chemin des Dunes, dans le camp de Calais, qui parlait parfaitement anglais et cherchait un dictionnaire français. Désirant retourner en Angleterre, pays où il avait étudié, il souhaitait mettre à profit « ses quelques jours ou semaines à Calais pour apprendre le Français ». Chercheur débutant, en pleine observation préliminaire et encore loin de toute prise de recul sur la question des représentations j'étais admiratif de cette personne, au risque d'être naïf ou angélique. Qui pourrait l'étiqueter avec un quelconque stigmate ? Quel danger cet ingénieur représente-t-il ?

C'est alors que j'ai remis son histoire en parallèle avec les discours que l'on pouvait retrouver dans les médias tandis que le camp de Calais déchaînait les passions. Pour les auteurs de l'École de Chicago la presse est un organisme de contrôle social qui fonctionne à la stimulation et à la manipulation. Elle se soucie moins de « parvenir à une situation exacte que de dégager la circulation » (Goffman, 1973). En France, en 2016, la presse dégageait en effet la circulation pour justifier la mise en place d'une politique migratoire restrictive à l'échelle de toute l'Union européenne. Il semble malgré tout que ce contrôle social par la presse s'exerce à deux niveaux : sur la population et sur les migrants eux-mêmes pour une première étape d'auto-dénigrement. Les processus d'invisibilisation des migrants et les techniques de mortification sociale en vigueur dans les camps : « isolement, cérémonies d'admission, dépouillement, contamination physique ou morale, dégradation de l'image de soi » (Goffman, 1968) vont également contribuer à convaincre le migrant lui-même qu'il est étranger à la norme pour un deuxième niveau d'auto-dénigrement. C'est cette validation qui va par ailleurs entretenir la pérennité de l'institution totale puisque pour Goffman cette dernière ne survit que si ses membres lui apportent une contribution active. De nouvelles logiques d'appartenance au camp se créent et les encampés se retrouvent sur un pied d'égalité malgré leurs différences, dans ces cas-là c'est le « site » qui parle et non plus le « statut » (Benoît-Smulyan, 1944) ce qui contribue à la personnification de l'institution. Il y a enfin une volonté de traiter la faute imputée aux migrants encampés de manière bureaucratique pour enfoncer le clou de la culpabilité ce qui est l'une des caractéristiques d'un système totalitaire (Arendt, 1972). Dans mon septième et dernier chapitre, concrétisant le projet global de ma thèse, je décrirai par quels mécanismes les jeux d'interactions entretenus par la forme-école peuvent entraîner la dissolution de l'institution totale et amener les encampés à reconquérir un statut social.

Outre des contributions à la sociologie de camp, j'énonçais plus en amont de mon introduction que le champ de l'éducation pouvait par ricochet bénéficier de cette recherche. L'acquisition de connaissances sur l'école en tant qu'objet, sur la forme-école, souligne l'intérêt qu'auraient l'éducation formelle et l'éducation non-formelle à engager ou poursuivre le dialogue sur la durée. Ma recherche met en lumière certaines forces de l'éducation non-formelle dans le cadre d'un abandon de certaines populations par les États et d'une délégation de tout un pan de leurs prérogatives à des agences de l'ONU ou à des ONG. Cette recherche leur est donc destinée, elle pourrait leur permettre de dégager des bonnes pratiques, de standardiser des approches ou encore de prendre du recul par rapport aux besoins de l'enfant en contexte de camp.

VII – Panorama des données collectées et annonce du plan de la thèse

À la suite du Mémoire de Master en éducation et formation que j'ai réalisé après mon premier passage à Calais en février 2016, j'ai été titularisé en septembre 2016 en tant que professeur des écoles. Je suis retourné dans le camp en octobre 2016 dans le cadre de son démantèlement définitif pour y collecter des données intéressantes même si j'avais déjà fait le choix de réorienter mon projet vers les *hotspots*. En effet, depuis quelques mois, l'éducation nationale avait ouvert un dispositif au nord du camp et l'enseignant qui y était détaché acceptait de me rencontrer. Mon statut de professeur des écoles a été facilitant pour y accéder puisqu'en cette période l'accès au camp était soumis à la possession d'un badge officiel que j'ai obtenu grâce à l'accord d'un inspecteur de l'éducation nationale du Calaisis.

Ce fut également l'occasion de revoir des enquêtés que j'avais connu précédemment lors de mes visites à l'École Laïque du Chemin des Dunes, une école associative sise elle aussi dans le camp pour des discussions qui me mèneront à comparer les deux approches, celle de l'éducation nationale et celle de l'éducation non-formelle pour donner lieu à une publication dans la revue *Les Cahiers du Cirhill* (2018). J'y évoque entre autres les questions de médiation interculturelle, d'appel aux techniques du travail social ou l'attention portée à la considération des langues pour susciter de la transculturalité. Cet article était, avec du recul, tant sur la forme que sur le fond, celui d'un chercheur véritablement débutant mais il m'a été très utile pour comprendre la potentielle diversité des approches éducatives que j'étais susceptible de rencontrer dans les forme-écoles que je m'apprêtais à découvrir.

Depuis 2016 et le démantèlement de Calais, j'ai réalisé trois enquêtes de terrain en Grèce pour ce qui est devenu mon terrain principal dont une première exploratoire d'une semaine en octobre 2017. Par la suite, j'y suis retourné huit semaines en juillet / août 2018 et six semaines en juillet / août 2019. En raison de mon activité professionnelle à temps plein en tant que professeur des écoles, j'ai été soumis à la contrainte des vacances scolaires pour pouvoir me rendre sur le terrain. Les analyses sur la Grèce que je propose dans ma thèse proviennent de sept visites de camps, dix-sept observations de classes et cinquante-six entretiens répartis de la façon suivante :

- Octobre 2017 : visite du camp de Skaramangas proche d'Athènes et réalisation d'une observation de classe. En sus de discussions informelles, j'ai mené six entretiens répartis entre la région d'Athènes et celle de Thessalonique.
- Juillet et août 2018 : nouvelle visite au camp de Skaramangas et découverte du camp d'Eleonas situé dans Athènes intra-muros. Autorisation d'entrer dans le camp de Vial sur l'île de Chios et Kara Tepe sur l'île de Lesbos qui sont soumise à l'approche hotspots. Récolte d'informations concernant le camp de Moria dont l'accès est interdit ainsi que sur le complexe One Happy Family qui reçoit en journée les migrants de Kara Tepe et Moria pour proposer des activités. J'ai réalisé treize observations de classe, mené trente-six entretiens et un nombre élevé mais difficilement quantifiable de discussions informelles.
- Juillet et août 2019 : nouvelles visites dans les camps de Skaramangas et Eleonas et autorisation après de longues négociations d'entrer dans le camp de Ritsona. Déambulation dans la partie informelle du camp de Vathy sur l'île de Samos qui est soumise à l'approche hotspots. J'ai réalisé trois observations de classe, mené quatorze entretiens et me suis également appuyé sur de nombreuses discussions informelles.

Dans mon premier chapitre je proposerai une description détaillée de chaque camp et préciserais les modalités d'accès au terrain en fonction des périodes. Je reprendrai dans un tableau les différents profils de mes enquêtés car, ayant fait le choix de travailler sur l'école en tant qu'objet et non sur une population spécifique ou encore des techniques d'enseignement je n'ai pas pu me focaliser sur un type précis d'enquêté. Il m'a fallu rencontrer toutes les parties prenantes de l'école et de l'éducation en contexte migratoire, tous les maillons d'une chaîne qui se déploie des décideurs des Nations unies jusqu'aux usagers, aux familles, aux travailleurs en passant par les mairies et bien d'autres acteurs. En sus des démarches formelles réalisées, un certain nombre d'échanges non formels et non quantifiables pourront être mobilisés, il peut s'agir de discussions sur un parking avec des migrants, d'échanges avec des enfants après la classe ou de confidences de professionnels.

Enfin, j'ai entretenu une revue de presse (francophone et anglophone) tout au long de ma recherche et ce pour deux raisons, d'une part rester en veille sur l'actualité et d'autre part recueillir les représentations qui transparaissaient à partir du traitement de l'information par les médias. Ne pas lire le Grec m'a coupé de l'accès à une source d'information. Néanmoins, il était particulièrement intéressant de voir comment la situation en Grèce était traitée par des pays voisins, notamment la France.

Au tout début du mois de novembre 2017, après avoir enquêté dans les régions d'Athènes et Thessalonique j'ai fait le choix de poursuivre plus au nord pour suivre une partie de l'ex-route des Balkans empruntée en 2015 par des milliers de candidats à l'exil. J'ai notamment pu pénétrer un camp au sud de la Macédoine du nord et un centre d'accueil pour demandeurs d'asile à la frontière entre la Serbie et la Bosnie-Herzégovine. Voici la structure des données auxquelles je me référerai dans les raisonnements où j'évoque mon enquête exploratoire dans les Balkans :

- Macédoine du nord : visite du camp de Gevgelija où j'ai mené un entretien avec un travailleur social sans réaliser d'observation de classe car le camp n'accueillait plus que quelques personnes lors de mon passage. Réalisation de deux entretiens à Skopje, un avec l'ONG La Strada dont l'activité initiale est en lien avec la traite des êtres humains mais qui avait à cette époque le mandat pour organiser l'éducation non-formelle dans les deux camps que comptait le pays. J'ai également rencontré un réseau de militants qui ne travaille pas sur la dimension éducative, cependant il m'a été très utile pour mieux appréhender le contexte politique de la route des Balkans.
- Serbie : visite du centre pour demandeurs d'asile de Banja Koviljaca où j'ai réalisé un entretien avec le directeur et passé du temps dans la salle de classe et l'atelier de couture. Je ne peux pas parler à proprement parler d'observation de classe dans ce cadre puisque je n'ai passé qu'un quart d'heure dans la salle de classe où se déroulait une séance d'anglais autour d'une enseignante que ma présence ne réjouissait pas. J'ai rencontré à Belgrade le Centar for Human Rights dont l'activité principale est le plaidoyer et la lutte pour les droits de l'Homme. Les compétences juridiques et la littérature locale traduite en Anglais qui m'a été fournie par mes interlocuteurs m'a permis un précieux gain de temps même si nous ne sommes pas rentrés dans les détails des sujets qui me préoccupaient.

Cette semaine en Macédoine du nord et en Serbie m'a permis de comprendre comment la fermeture de la route des Balkans avait contribué à faire de la Grèce le goulet d'étranglement que je découvais et, passer sur ces routes quelques mois après le corridor humanitaire m'a permis de rencontrer des professionnels avec un vrai recul sur l'expérience qu'ils venaient de vivre. J'ai été particulièrement bien accompagné dans le camp de Gevgelija, je me référerai plusieurs fois aux discussions que j'y ai eues dans mon déroulé. Quant à la Serbie, ce sont les conceptions singulières d'une population qui se rend compte que son pays peut devenir une destination finale et qui découvre le droit d'asile qui ont influencé plusieurs de mes raisonnements.

En février et mars 2019 alors que je songeais toujours à comparer de façon équitable les dynamiques éducatives dans les *hotspots* de Grèce et d'Italie je me suis rendu à Catane et à Palerme pour réaliser une étude exploratoire de deux semaines sur le modèle de celle que j'avais réalisée en octobre et novembre 2017 en Grèce et dans les Balkans. Néanmoins, confronté à un contexte politique particulièrement hostile envers les migrants et en pleine période de mise en place du décret Salvini déjà évoqué et dont j'analyserai le contenu dans mon premier chapitre, j'ai fait le choix de ne pas retourner en Italie. En effet, je n'ai pu pénétrer ni les *hotspots* ni les autres types de camps et je n'ai pu entrer que dans un centre d'accueil accueillant une vingtaine de migrants à Capo d'Orlando, dans le nord de la Sicile. Dans les deux plus grandes villes de Sicile, Catane et Palerme, j'ai malgré tout pu mener plusieurs entretiens avec des ONG ou réseaux militants. Les données auxquelles je ferai référence dans mes développements ont été collectées comme suit :

- Catane : visite des locaux de l'association Centro Astalli qui est parmi les plus actives auprès des migrants et entretien avec un travailleur social. Réalisation d'un entretien avec une juriste du réseau Borderline Sicilia.
- Capo d'Orlando : visite du *Sistema di protezione per richiedenti asilo e rifugiati* (SPRAR) de Capo d'Orlando (je reviendrai sur le statut des différentes structures que j'ai traversées dans mon premier chapitre) et réalisation d'un entretien avec le directeur de la structure. J'ai également échangé longuement mais de façon plus informelle avec deux chefs de projets de la structure.
- Palerme : rencontre avec l'un des deux responsables de l'ONG Intersos dont le mandat est d'accompagner sur la dimension éducative les différentes structures susceptibles d'accueillir des enfants déplacés. Visite du bar associatif Porco Rosso, membre d'un réseau international et qui propose diverses activités de support aux migrants. Visite des locaux de Bibliothèques Sans Frontières et réalisation d'un entretien avec la responsable d'un projet d'éducation non-formelle financé par Google.

Je me suis rapidement rendu compte que je ne pourrai pas atteindre mes objectifs en Italie, mais je n'ai en aucun cas été découragé pour autant car toutes les données que j'ai pu collecter m'ont permis de justifier l'abandon de ce terrain en mettant encore en lumière la géométrie variable des formes de gouvernance des migrations. Alors que l'Italie et la Grèce subissaient la même approche, leurs déclinaisons respectives en étaient totalement différentes.

Comme évoqué plusieurs fois dans mon introduction générale, le premier chapitre de ma thèse sera consacré aux questions de méthodologie ainsi qu'à une caractérisation précise de mes enquêtés et de mes lieux d'investigation. Le choix initial d'une enquête comparative sur un terrain multi-situé a généré une grande diversité d'approches dans la négociation de mon accès au terrain qui méritent d'être présentées tant elles illustrent la mouvance structurelle de mes terrains. Dans le deuxième chapitre, ce sont les dynamiques de concurrence que j'analyserai plus profondément que dans cette introduction tant je me suis rendu compte qu'elles existaient à toutes les échelles au niveau desquelles il m'était donné de travailler, des bureaux des grandes agences de l'ONU jusque dans la plus petite salle de classe du plus petit village que je traversais.

Le troisième chapitre de cette thèse sera consacré à la question de la normalité en contexte de camp et à la mise en débat de cette notion. Il sera question d'inversion de parentalité mais aussi de trauma ou de premières caractéristiques de l'éducation d'urgence qui sont parmi les notions traitées en filigrane tout au long de cette recherche. En suivant, le quatrième chapitre détaillera les caractéristiques d'une forme-école sur le modèle de la forme-camp discutée dans l'introduction générale. Dans un cinquième chapitre je décrirai les mécanismes de personnification des formes-écoles et formes-camps qui leur permettent d'entrer en confrontation et discriminera les objets que je questionne en écartant de la suite des raisonnements les institutions qui ne sont ni des formes-écoles ni des formes-camps. Le sixième chapitre sera consacré aux questions de retour de parentalité qui vont être à même de déclencher la propagation du bien-être dans les camps. Le septième et dernier chapitre sera alors consacré, en partant du rôle de ses prescripteurs, aux mécanismes qui vont faire de la forme-école le catalyseur de ce que j'appellerai la détotalement du camp et qui correspond à la désintégration des caractéristiques totales de l'institution.

En conclusion de la thèse, au-delà d'un retour réflexif sur ces quatre années de doctorat, je ne manquerai pas de faire des projections liées au matériel que j'ai pu collecter mais qui n'est pas directement exploitable dans le cadre de ma recherche actuelle. Un raisonnement étoffé sera en effet consacré à la post-enfance et aux pratiques mises en œuvre par l'éducation non-formelle face à ce public, interrogeant la tentation des approches éducatives managériales ainsi que leurs limites. Enfin, je présenterai succinctement le projet qui occupera mes deux prochaines années, dans le cadre d'un contrat postdoctoral à l'Université de Montréal (Québec, Canada) où je travaillerai sur la question des enfants en sortie de camp pour apporter des compétences sur deux objectifs que devraient entretenir l'éducation formelle et que je détaillerai longuement dans cette thèse : le soin du trauma et la construction de la transculturalité.

Chapitre 1 – Dynamiques de construction d'un terrain d'enquête

Après une pré-enquête à Calais, en France, en 2016, où j'ai couvert les deux démantèlements du camp, l'essentiel de ma collecte de données s'est déroulé d'octobre 2016 à août 2019 et m'a mené en Grèce, Macédoine du nord, Serbie et Italie.

L'objectif de ce chapitre est de retracer les principaux choix méthodologiques que j'ai effectués sur ces terrains mouvants afin de vérifier mon hypothèse principale voulant que, sous certaines conditions, la présence d'écoles dans les camps pouvait infléchir leur dimension totale et répondre aux questions de recherche suivantes :

- Comment l'école dépasse les représentations de ses usagers pour devenir un outil au service de la survie ?
- Comment la personnification de l'école influe sur la vie de camp ?
- Comment l'école se place au cœur du jeu d'interactions qui mettent en scène l'environnement du camp ?

J'aborderai la construction de ma méthodologie de manière chronologique en évoquant tout d'abord mon terrain exploratoire dans les Balkans avant de préciser mon intérêt pour les *hotspots* et terminer avec l'approfondissement nécessaire de la situation en Grèce.

1 – Un terrain exploratoire : sur la route des Balkans

En octobre 2017, soit un an après mon deuxième séjour à Calais, je décide de remonter la route des Balkans en partant d'Athènes pour identifier des camps susceptibles de me permettre de vérifier les bribes d'hypothèses que je commençais à établir depuis mon dernier mémoire de Master. Mon objectif initial rapidement contrarié de pénétrer le camp d'Idomeni dont le démantèlement s'était achevé le 26 mai 2016 a cependant permis d'ouvrir des premières perspectives et de recueillir des témoignages particulièrement évocateurs dans l'optique de prendre la mesure du contexte régional. Très influencé par mon expérience à Calais et l'idée d'éducation d'urgence, j'ai à cette époque organisé mes sous-objectifs autour de la construction de ce concept comme le montre le tableau suivant (tableau 1).

Tableau 1 : Première série de sous-objectifs intermédiaires

Sous-Objectifs Intermédiaires

Vérifier le déplacement en amont de la question éducative en contexte migratoire qui devient prégnante tout au long du parcours migratoire et n'est plus dédiée à la reconstruction ou au re-développement

Établir les conditions nécessaires à l'émergence des écoles dans les camps

Interroger la place de l'école dans le projet migratoire et dans le parcours migratoire

Vérifier le rôle de l'école qui devient un lieu global pour l'ensemble de la population

Identifier la forme des matériaux pédagogiques à la fois adaptés à la continuité des apprentissages et aux questions de survie

Comprendre la réponse des autorités étatiques qui oscille entre déni d'inclusion et intégration au sein des écoles classiques dans des conditions variables

→ Construire le concept d'éducation d'urgence

Source : Crédit personnel

Préalablement à mon départ, j'ai élaboré deux outils d'enquête pour atteindre ces sous-objectifs intermédiaires :

- Une grille d'entretien semi-directif que j'ai adaptée au fur et à mesure de mes rencontres, car elle était trop rigide pour laisser les émotions et l'empathie transparaître dans la conversation.
- Une grille d'observation des camps organisée autour de trois dimensions : la description physique et les données sociodémographiques ; les modalités d'administration ; le réseau d'institutions.

1.1 – Premières étapes dans la construction d'un réseau

La fermeture de la route des Balkans a bouleversé le contexte migratoire en Grèce puisque les migrants ne sont plus seulement de passage, ils sont bloqués à l'intérieur d'un pays dans lequel ils ne souhaitent pas rester ce qui est l'une des raisons qui explique, selon les modalités détaillées dans l'introduction générale, l'émergence de camps. En 2016, en accord avec la carte des flux migratoires présentée précédemment (carte 3), ce sont plus de 182 000 personnes qui sont arrivées en Grèce. Néanmoins, en raison de la diversité des parcours et des projets migratoires il est toujours extrêmement difficile de savoir combien de migrants se trouvent sur le territoire à un instant donné.

J'ai développé mon réseau dans ce pays en sollicitant l'annuaire de l'INEE et en contactant tous les membres identifiés comme compétents sur les questions liées à la Grèce. C'est par ce biais que j'ai échangé pour la première fois avec une *Refugee Education Coordinator* (REC) du camp de Skaramangas, en Grèce continentale, situé à treize kilomètres d'Athènes, soit environ vingt minutes de bus ce qui facilite son accès et inversement l'accès à la ville d'Athènes pour les usagers de ce camp. Les REC sont employés par le Ministère de l'éducation grec, souvent appelé *Ministry of Education* (MoE) par mes enquêtés, qu'ils soient anglophones ou francophones, je conserverai donc ce terme en Anglais. La mission principale des REC est d'enregistrer les demandes des familles vivant dans les camps pour inscrire les enfants à l'école. Il y a environ soixante-dix REC dispersés dans les différents camps de Grèce dont une vingtaine pour la région d'Athènes. Beaucoup de mes sollicitations par mail via l'annuaire de l'INEE sont restées sans réponses mais c'est par ce canal que j'ai identifié plusieurs acteurs qui m'ont permis de tisser mon réseau au sein des agences de l'ONU. Dès mon premier message, j'ai reçu une réponse positive de la coordinatrice nationale de l'*Education Sector Working Group* que j'ai évoquée dans mon introduction. Je n'avais pas encore connaissance de l'existence de cette institution sur laquelle je reviendrai maintes fois dans mes développements et, outre le fait que cette responsable m'ait accordé un entretien, elle me permettra d'entrer en contact avec toutes les déclinaisons de l'ESWG disséminées en Grèce pour s'imposer comme l'une des principales facilitatrices de mes enquêtes. C'est à travers le réseau des ESWG que j'ai pu atteindre dès octobre 2017 les représentants de l'Organisation Internationale des Migrations (OIM) qui avaient le mandat de transporter les enfants des camps vers les écoles publiques grecques dans le cadre du programme *Reception Facilities For Refugee Education* (RFRE ou DYEP si l'on utilise l'acronyme grec qui est le plus usité). Je reviendrai sur le fonctionnement du DYEP dans un prochain paragraphe sur la présentation des premiers camps traversés lors de mon enquête exploratoire.

À la fin de l'année 2017, l'ESWG était co-animé, dans la logique du cluster éducation, par l'UNICEF et Save the Children. J'ai aussi pu rencontrer la coordinatrice de cette ONG et reviendrai sur les modalités de gestion de cet exécutif à deux têtes dans mon deuxième chapitre qui traite des questions de concurrence. J'ai ensuite identifié que les comptes rendus de toutes les réunions des différents ESWG disséminés dans les villes de Grèce confrontées aux questions liées aux migrations étaient sur le site de l'UNHCR, avec le nom des participants et leurs adresses. J'ai commencé par contacter tous les participants, ceux qui ont répondu favorablement sont recensés dans le tableau récapitulatif consultable dans le troisième point de ce chapitre. Enfin, les échanges que j'entretenais après mes expériences à Calais m'ont permis d'obtenir plusieurs entrées dans les cercles militants, notamment auprès du réseau Help Refugees dont le siège est au Royaume-Uni et qui est spécialisé dans les activités de plaidoyer. Après être né à Calais, ce réseau s'est développé en Grèce, Italie, Liban, Royaume-Uni et Serbie. J'ai rencontré la coordinatrice du réseau Help Refugees pour le nord de la Grèce à Thessalonique, via une prise de contact sur un compte rendu de réunion de l'ESWG local. J'ai alors pu noter un premier décalage entre les discours offensifs des réseaux militants et ceux des enquêtés que j'appellerai plusieurs fois dans mes développements les « institutionnels » alors que je parvenais à obtenir, pour la première fois, un entretien à la mairie d'Athènes. J'y ai rencontré une cheffe de projet travaillant sur un programme appelé *Open Schools*, qui vise l'ouverture des écoles grecques durant les après-midis, puisque les enfants n'ont classe que le matin, afin de les mettre à disposition d'associations et attirer notamment un public de migrants. Cette cheffe de projet, que j'ai réussi à atteindre grâce à mes contacts calaisiens, est la personne qui me permettra d'étendre mon réseau au sein de la classe politique. À Thessalonique, toujours via l'ESWG, j'ai fait la connaissance de la responsable pédagogique de l'ONG grecque ARSIS qui est la première de mes enquêtées à avoir évoqué l'incohérence de l'étiquetage des enfants comme voyageurs, allophones ou autre puisqu'aucune des catégories ne prenait en compte le trauma et qu'elles étaient donc inadaptées.

Avant la fermeture des frontières dans les Balkans en mars 2016 qui a eu pour effet de bloquer 1500 personnes à l'intérieur du territoire, la Macédoine du nord était un pays de passage et a été traversée par plus d'un million de personnes. La Macédoine a ratifié la Convention de Genève de 1951, une loi sur l'asile existe depuis 2003 et sa dernière version date de 2013. Mes premiers contacts dans ce pays ont été permis par un sociologue français travaillant sur la question de la traite des êtres humains qui m'a orienté vers le réseau La Strada. La Strada s'est imposée comme acteur majeur de l'éducation non-formelle bien que sa mission de base soit davantage orientée vers le plaidoyer, elle dispose d'une représentation dans les trois camps du pays, les camps de transit de Vinojug (sud du pays), Tabanovce, (nord du pays) et le camp pour demandeurs d'asile de Vizbegovo (proche de la capitale Skopje). Très tôt lors de mon rendez-vous dans les locaux de La Strada à Skopje, les trois personnes qui m'ont reçu ont renforcé mes convictions en évoquant la question de l'interculturalité en éducation et leurs enseignants travaillant auprès d'Afghans, Syriens, Irakiens ou encore Iraniens. Ils m'ont décrit des enfants « adaptables » selon leurs termes, avec une posture réflexive, mais qui reproduisent malgré eux les actes de leurs parents. Ils ont notamment insisté sur les heurts qui ont eu lieu lors de la fermeture de la route des Balkans alors que les Syriens et les Afghans étaient mélangés dans les deux camps de transit en situation de surpopulation. Ils ont été frappés par le fait que ces heurts concernent aussi bien les adultes que les enfants.

Il y a selon eux une question de représentations, puisque les Syriens se moquaient d'Afghans qu'ils considéraient comme sales et porteurs de maladies ce qui a largement influencé un climat déjà délétère. En conséquence, les Syriens et les Afghans ont été tout simplement séparés, les premiers étant réunis dans le camp de transit de Tabanovce et les seconds dans celui de Vinojug, proche de la ville Gevgelija où j'ai séjourné.

J'ai pu me rendre dans le camp de proche Gevgelija que je décrirai dans la suite de ce premier chapitre. À Vizbegovo, proche de la capitale Skopje, je n'ai pas pu me rendre dans le camp dédié à l'accueil des demandeurs d'asile mais j'ai pu collecter des informations grâce à mes interlocuteurs et y reviendrai ultérieurement. En effet, l'UNHCR a demandé à La Strada qui était en train de développer son expertise dans l'éducation non-formelle d'intervenir dans le camp. Initialement, ils ont proposé un soutien psychosocial et des activités occupationnelles. Eux-mêmes n'avaient pas la prétention de considérer qu'ils faisaient de l'éducation. Ce n'est qu'à mesure que La Strada prenait la mesure des besoins des migrants auxquels elle se confrontait qu'elle a opéré un basculement de la logique occupationnelle à la dimension éducationnelle. Des employés diplômés dans des disciplines qui pourraient leur permettre d'enseigner en Macédoine du nord ou d'occuper des postes de travailleurs sociaux ont alors été recrutés. Des cours de mathématiques, d'anglais, de macédonien, en droits civiques, en sciences et d'informatique ont été organisés en coopération avec le Ministère macédonien de l'éducation et dans le cadre d'une adaptation du *curriculum* officiel. Lors de mon passage, les cours étaient dispensés en fonction de groupes d'âges, tous inférieurs à 18 ans avec du matériel fourni par les agences onusiennes. Au-delà des difficultés à obtenir du matériel et à l'harmoniser, une contrainte pédagogique était liée au roulement des élèves puisque certains n'étaient présents que quelques jours quand d'autres restaient de nombreux mois. À Skopje, capitale de la Macédoine du nord, j'ai également été recommandé par une ancienne bénévole rencontrée dans le camp de Calais au président de l'ONG Legis qui existe depuis 2009. La mission première de cette structure est la collecte de fonds pour les associations et la conception de campagnes de sensibilisation. En 2015, lors de l'afflux de migrants dans les Balkans, Legis s'est mobilisée pour apporter de l'aide alimentaire et non-alimentaire aux frontières avec la Grèce et la Serbie, disposant en outre de locaux dans les camps de Gevgelija et Tabanovce, tout en ayant également une activité autour de lieux-clé identifiés et empruntés le long des parcours migratoires. Les salariés de Legis que j'ai rencontrés considèrent également avoir une compétence en éducation non-formelle dans les camps qui se concrétise à travers des activités de soutien psychosocial et l'organisation de rencontres sportives, de cours de cuisine et d'ateliers de langue tout en promouvant la mixité entre hommes et femmes qui ne va, selon eux, pas souvent de soi. Legis propose également un conseil juridique, de l'aide médicale et dispose d'une activité de plaidoyer. Cette activité de plaidoyer a notamment permis de faire accepter au parlement macédonien un amendement à la loi sur l'asile en 2015. Les migrants ont désormais 72 heures après leur identification en Macédoine du nord pour décider s'ils demandent ou non l'asile dans le pays, avant ce texte il n'en était rien et la décision devait être prise immédiatement, les migrants n'avaient que deux possibilités s'ils étaient interceptés par la police, demander l'asile en Macédoine du nord ou être renvoyés en Grèce. Néanmoins, l'information circule mal et la méconnaissance de la législation par les migrants est l'une des raisons pour lesquelles ils évitent les camps, ils se mettent en danger en préférant se cacher pour ne pas compromettre leurs chances de traverser la Macédoine du nord.

Les réseaux sociaux évoqués dans mon introduction faisant état des difficultés grandissantes de rejoindre l'UE, de plus en plus de candidats à la migration ont jeté leur dévolu sur la Serbie à partir de la fermeture de la route des Balkans. Le système d'asile serbe trouve ses prémisses dans une première loi sur les étrangers en 1992, sur fond d'éclatement de l'ex-Yougoslavie, qui permet aux ressortissants des anciennes républiques yougoslaves de bénéficier d'une protection. C'est ensuite en 2007 qu'est inscrite au Journal officiel une loi sur l'asile qui peut bénéficier à tout ressortissant peu importe sa nationalité. Mon accès à ce terrain s'est dessiné à partir du printemps 2016 où j'ai réalisé mes premières interventions lors de rencontres scientifiques pour évoquer mes travaux sur Calais. Je me suis rendu à Angers lors du colloque annuel de l'Association Internationale pour l'Éducation Interculturelle (IAIE) et à Poitiers par deux fois, la première pour assister au 4^{ème} séminaire du réseau migrations et la seconde après avoir été retenu pour une semaine de formation dans le cadre de la première Université d'été sur les migrations organisée par les UMR CEPED, MIGRINTER et URMIS²⁷. Plusieurs fois, j'ai eu l'occasion de rencontrer des chercheurs m'ayant fait partager leurs contacts en Grèce ou dans les Balkans, notamment des fonctionnaires serbes susceptibles de faciliter mon entrée dans les camps ou centres d'accueil de ce pays. Par l'intermédiaire du fils du directeur du camp de Sjenica j'ai pu rentrer en contact avec le bureau du commissariat aux réfugiés de la république de Serbie qui a très vite été enclin à m'accorder des autorisations de visite. Néanmoins, j'ai senti qu'il ne me serait pas possible d'avoir accès aux plus grosses structures après avoir essuyé des refus quant à mes velléités de visiter des dispositifs proches de Belgrade. Deux alternatives m'ont été proposées par le commissariat aux réfugiés de la république de Serbie :

- Entrer dans les deux camps de Sjenica (*Reception Centers*), dans le sud-ouest du pays, où l'accueil se déroule relativement sans heurts et est facilité par une population locale de confession musulmane comme la majorité des migrants qui y sont répartis.
- Entrer au centre d'accueil pour demandeurs d'asile de Banja Koviljaca (*Asylum Center*), dans le nord-ouest du pays, à la frontière avec la Bosnie-Herzégovine qui est une construction prévue pour l'accueil des migrants et qui n'est pas en situation de surpopulation.

La condition pour que je me rende à Sjenica est que le directeur se porte garant de ma visite et plusieurs arguments sont soulevés par les autorités pour me convaincre de diriger mon choix sur Banja Koviljaca. Nous évoquons le problème de la langue ou l'emploi du temps tandis que du côté de Banja Koviljaca, le directeur, anglophone, est jugé plus susceptible de faciliter ma venue. Je sens une dimension politique dans la négociation de l'accès à ce terrain et je décrirai le contexte singulier de l'*Asylum Center* de Banja Koviljaca un peu plus loin dans ce chapitre. À quelques heures de reprendre l'avion pour la France, j'ai enfin rencontré une juriste du Belgrade Centre for Human Rights (BCHR). Il s'agit de l'une des premières ONG créées en Serbie (1995) alors que le développement d'une société civile indépendante prend son essor. L'activité du BCHR est focalisée sur la promotion des droits de l'homme. Les populations ciblées sont les prisonniers, les jeunes, les demandeurs d'asile et les réfugiés en s'intéressant si bien aux conditions de détention qu'à la cause LGBT ou encore au sujet des discriminations liées au handicap. Le principal programme de l'ONG est mené en lien avec l'UNHCR et correspond à une présence dans tous les camps du pays afin de proposer un service de conseil juridique sur le droit d'asile.

²⁷ <http://migrinter.labot.univ-poitiers.fr/ecoole-dete-migrations-et-mondialisations/>; Consulté le 10/07/2020

Il y aurait entre 3500 et 4500 personnes déplacées en Serbie lors de ma visite, les chiffres exacts sont difficiles à obtenir et varient selon les institutions qui les diffusent. Dans les cinq *Asylum Centers* (centres d'accueil pour demandeurs d'asile) et les treize *Reception Centers* (centres de réception) que gère le gouvernement il y a 3500 personnes enregistrées. En dehors, selon le BCHR, il ne devrait guère y avoir plus de 1000 personnes. Mon interlocutrice considère que pour les Serbes, les migrations ne sont pas un sujet important puisque la Serbie a longtemps été un pays de passage, de fait ils considèrent ces personnes comme des « invités » et le discours gouvernemental incite à la solidarité, surenchérissant avec l'argument que le peuple Serbe sait ce que signifie qu'être déplacé. En revanche, les migrants voulant rester sur le territoire étant de plus en plus nombreux, le gouvernement pourrait utiliser le sujet des migrations dans une logique de manipulation des masses car elle le considère comme potentiellement mobilisateur. En Serbie, mon interlocutrice est néanmoins quelque peu étonnée que les Syriens soient de moins en moins nombreux, ils ne représentent qu'un pourcent des migrants d'après leurs données. Elle suppose que les Syriens qui ont voulu quitter la Syrie, après plusieurs années de guerre sont déjà partis, sont déjà passés. Les Afghans, Irakiens et Pakistanais sont désormais les plus nombreux.

Lors de ma visite, Les frontières serbes sont fermées, les migrants n'entrent plus par la Macédoine du nord et les frontières les plus poreuses sont celles avec la Bulgarie au niveau de laquelle il y a une politique de *push back* qui est menée par des patrouilles mixtes réunissant la police et l'armée. Cette notion de *push back*, difficile à traduire, correspond à une logique de refoulement. Lorsque les migrants sont interceptés, ils sont renvoyés sans sommation en Bulgarie. C'est au mépris de leurs droits puisque la possibilité de demander l'asile sur le sol serbe ne leur est pas accordée. Pourtant, la Serbie devient à cette époque une destination finale et plus seulement un pays de transit, selon le BHCR qui traite le sujet dans l'ouvrage *Serbia from transit to destination country* (2016) qu'ils ont publié. Les migrants, une fois en Serbie, avec des frontières fermées, étant informés des difficultés des membres de leurs réseaux plus à l'ouest, se disent que tout compte fait la Serbie n'est pas un mauvais choix dans la perspective d'une installation. Cette tendance se développe mais ne représente encore qu'une minorité de personnes, les destinations envisagées demeurent avant tout l'Allemagne, puis l'Autriche, la Suède ou l'Angleterre, parfois la France. Dans les représentations des migrants, la Serbie conserve l'image d'un pays pauvre. Mon interlocutrice m'explique ainsi que les conditions de vie en Syrie d'avant la guerre étaient par exemple plus favorables que celles proposées par la Serbie.

Pour le directeur de Banja Koviljaca il y a une seconde raison qui est l'existence déjà établie de communautés dans certains pays hôtes. Par exemple : « Aucun migrant ne veut aller au Luxembourg parce que personne de sa communauté ne s'y trouve ». S'ils veulent rejoindre certains pays, c'est précisément qu'ils savent qu'ils vont retrouver des personnes issues des mêmes endroits avec lesquels des solidarités vont se créer, les informations étant diffusées par les réseaux sociaux comme Facebook, Viber, WhatsApp via les téléphones portables. Il considère aussi dans le cadre d'une vision quelque peu irénique que les États d'Europe de l'ouest attirent les migrants puisque même sans rien faire il leur est proposé des cours de langue gratuits et qu'ils peuvent bénéficier d'argent pour vivre le temps que la demande d'asile soit traitée.

Officiellement, la demande d'asile en Serbie est instruite en deux mois, mais dans les faits c'est bien plus long. Cela s'explique par le fait que les services publics qui s'occupent de l'asile soient en manque de fonctionnaires. Ils doivent se déplacer pour réaliser les entretiens dans les centres répartis dans tout le pays, avec un traducteur payant, des transports payants, alors ils ne se déplacent que pour plusieurs personnes et rarement dans les centres les plus éloignés de Belgrade. Selon le rapport du BCHR *Right to asylum in the Republic of Serbia* (2016) la loi sur l'asile en Serbie suit la ligne des standards internationaux au niveau des textes mais il y a des difficultés dans son application et dans les procédures. La Serbie a également longtemps eu une vision réductrice de la logique de « pays tiers sûrs » en refusant toutes les demandes d'asile de personnes ayant transité par des pays sûrs, liste de pays sûrs dans laquelle sont inscrits la Macédoine et le Monténégro dont les pratiques en termes d'asile sont tout juste balbutiantes. En 2017, une nouvelle loi sur l'asile dont l'un des objectifs majeurs est de faire évoluer cette considération de pays tiers sûr doit être votée même si le calendrier a été ralenti en raison des élections législatives de 2016. Au moment de finaliser ma thèse, je n'ai pas réussi à vérifier l'information et à savoir si ce vote s'était concrétisé.

1.2 – Grèce, Macédoine du nord, Serbie : des murs donc des camps

Durant l'été 2015, les migrants étaient autorisés à effectuer librement et en dépit des frontières le trajet entre la Grèce et l'Europe de l'ouest, trajet régulièrement facilité par l'utilisation de véhicules dédiés comme des bus ou des trains. Cette situation exceptionnelle constitue à ce jour la seule expérience de corridor humanitaire formalisé dans les Balkans bien que le thème des migrations illégales ne soit pas nouveau dans la région (Beznec et al., 2016). Le 9 mars 2016, la Slovénie décide de fermer ses frontières aux migrants sans papiers, sauf exception humanitaire. La Serbie et la Macédoine lui ont emboîté le pas, sonnant le glas de la liberté de circulation dans la région et bouleversant la temporalité en vigueur dans les formes-camps puisque les temps d'attente y sont de plus en plus longs.

En Grèce, j'ai rencontré deux types de camps : les *Reception and Accommodation Centers* (RAC) sur le continent comme le camp de Skaramangas que j'ai pu pénétrer dès mon enquête exploratoire et les *Reception and Identification Centers* (RIC) dans les *hotspots* sur lesquels je reviendrai dans le deuxième point de ce chapitre. Skaramangas où je suis entré à la faveur d'un rendez-vous avec l'une des deux REC du camp contactée sur l'annuaire de l'INEE est sis entre une société de transport de containers et un port, il est organisé en artères numérotées qui prennent la forme de petites rues jalonnées de pots de fleurs. Les habitants vivent dans des containers (figure 9), chacun d'eux dispose d'un panneau solaire pour l'eau chaude.



Figure 9 : La forêt de panneaux solaires du camp de Skaramangas. Grèce, 2017 (Crédits : Idrac)

Lors de mon premier passage, le camp est géré par le Danish Refugee Council (DRC) depuis peu puisque le nouveau Ministère dédié – le *Ministry of Migration Policy* (MoMP) que je citerai en anglais puisqu'il est utilisé dans cette langue à la fois par les anglophones et les francophones – avait une représentation dans le camp mais elle est désormais fermée. Le camp compte entre 2500 et 3000 personnes provenant essentiellement d'Irak, Afghanistan et Syrie. Selon le DRC, 600 d'entre eux seraient des mineurs de moins de 18 ans. 300 de ces enfants ont été enregistrés par les REC pour une inclusion future en école primaire dans le dispositif DYEP évoqué précédemment ainsi que vingt pour une inclusion en *Upper High School* (ce qui serait l'équivalent de notre collège). Dès le mois de mars 2016, il y a eu des associations de volontaires locaux qui ont mené des activités d'éducation non-formelle dans les RAC. Néanmoins, l'intervention d'ONG internationales comme Save the Children ou d'agences onusiennes comme l'UNICEF ont nécessité davantage de mobilisation de fonds et de plus longues procédures administratives, ce type d'acteur n'est intervenu qu'environ six mois plus tard. Lors de mon premier séjour à Athènes j'ai rencontré les coordinatrices de l'UNICEF et de Save the Children dans leurs bureaux respectifs. Les missions de ces deux entités sur le territoire grec ne correspondent pas à une approche cluster classique puisque c'est l'UNHCR qui est responsable de la coordination générale, la réponse choisie à l'urgence humanitaire en cours étant envisagée sous l'angle du déplacement de population et non de l'éducation à proprement parler. En revanche, l'UNICEF et Save the Children ont la responsabilité de coordonner sur le terrain tous les aspects liés à l'éducation non-formelle ainsi qu'à l'inclusion des enfants déplacés dans le système scolaire grec, notamment à travers le DYEP. C'est dans le cadre de ce dispositif que les REC interviennent dans les RAC avec l'objectif de convaincre les familles de venir enregistrer leurs enfants pour une inclusion scolaire et de faciliter les démarches. Selon le discours de la première REC que j'ai rencontrée la tâche est ardue car il n'est pas rare de devoir aller chercher les enfants dans leur container. Néanmoins, cet état de fait ne m'interpelle pas outre mesure car j'avais connu cette situation à Calais. En quittant Skaramangas, je suis donc d'autant plus convaincu de pouvoir trouver des invariants entre les différents camps que je m'apprête à étudier, pressentiment qui aura tôt fait de se confirmer.

Malgré la charge émotionnelle que je perçois chez mon enquêtée, j'observe que le système entier du camp est organisé autour de cette question de l'inclusion des enfants, cela est aussi consacré par l'organisation spatiale des institutions que l'on y trouve. Par exemple, le container de la Croix-Rouge étant en face de celle du MoE où travaillent les REC, les enfants vont donc se faire vacciner gratuitement simultanément aux démarches d'inscription. Les enfants enregistrés dans le camp disposent également d'une preuve de résidence de fait s'ils vont s'enregistrer auprès des REC ce qui peut être facilitant pour les démarches administratives des parents. Enfin, pour les MNA qui sont entre vingt et quarante selon DRC (la fourchette est large mais le nombre change chaque jour), l'International Rescue Committee (IRC) se charge de leur désigner un tuteur.

Après quelques jours à Thessalonique où je n'ai pas pu entrer dans les camps situés aux alentours de la ville, je gagne le territoire de Macédoine du nord par sa frontière sud et, après la fouille de ma valise ainsi que de nombreuses justifications sur les raisons de ma présence qui me permettent de vivre ce qu'est une frontière érigée en mur, j'effectue un premier arrêt au camp de Vinojug, proche de Gevgelija, dont l'accès m'est autorisé à la faveur de mes connections avec une responsable du réseau La Strada.

Le camp est un *Transitional Center* comme celui de Tabanovce à la frontière avec la Serbie. L'objectif de ces camps créés en 2015 est humanitaire, il s'agissait de permettre l'accès à des services à la frontière avant de poursuivre leur route, les usagers ne restant pas plus de quelques jours ou semaines avant la fermeture de la route en mars 2016. Le camp a par la suite été en situation de surpopulation, se transformant en camp de vie. Il a été vidé six mois avant mon passage, la majorité des habitants ayant été rapatriée en Grèce ou ayant poursuivi son chemin. Après avoir connu une population de 300 à 400 personnes jusqu'à la fermeture de la route des Balkans en 2016 et en avoir accueilli plus de 1000 par la suite, il ne reste plus que trois personnes dans le camp lors de mon passage, tous trois venant d'Afghanistan. Selon le travailleur qui m'accueille à l'entrée du camp et est employé par La Strada pour faire du soutien psychosocial, ils seraient bloqués en raison d'un manque de fonds, mais ils envisagent un départ dès que possible. En revanche, il reste des travailleurs de plusieurs types d'organisation comme l'OIM, l'UNHCR, La Strada, Legis pour une situation étonnante puisqu'il y a davantage de personnes prêtes à apporter un soutien que de personnes réclamant un soutien. Dans le camp, il y a quelques allées pavées et le reste du sol est recouvert de graviers. Les habitations et les locaux des associations ou agences onusiennes sont des containers. Il y a plusieurs hangars, dont un hangar de jeu qui sert à faire des matches de football ou permet d'installer des tables de ping-pong. Il y a des grands sanitaires, à deux endroits, divisés entre une partie homme et une partie femmes. L'hygiène est au cœur des préoccupations de la gestion du camp – « Toilettes hommes / Toilettes femmes » – il y a plusieurs panneaux traduits à chaque fois en plusieurs langues qui sont visibles sur la photo ci-après (figure 10).



Figure 10 : Indication des sanitaires dans le camp de Gevgelija. Macédoine du Nord, 2017 (Crédits : Idrac)

La Strada et l'UNICEF sont, avec SOS Children Village, les principales parties prenantes de l'éducation. Les cours avaient lieu dans les locaux de La Strada où il y avait plusieurs classes lorsque le camp était habité, j'ai visité ce complexe qui faisait office d'école. Les locaux sont spacieux : une salle principale, une plus petite salle avec des tapis de sol et qui servait de dortoir, une salle pour ranger le matériel. C'est l'UNICEF qui a financé les collections de livres et les fournitures. J'y rencontre une employée en train de faire du rangement et nous évoquons les dessins d'enfants. Les questions sur les dessins sont liées à mon intérêt pour la question du trauma et elle me confirme qu'à leur arrivée les enfants dessinent souvent des bateaux, les bateaux avec lesquels ils sont arrivés, puis au bout de quelques semaines ils dessinent des fleurs, ils dessinent leur famille. Un dessin allant dans ce sens me trouble particulièrement, il a été réalisé par un enfant afghan avant de quitter le camp.

Sur une grande feuille A3 il y a sa vie avant, en Afghanistan où l'on reconnaît l'école pour garçons, un salon de thé, des personnages en tenue traditionnelle et sa vie dans le futur où l'on voit davantage de couleurs, des fleurs, sa famille, une école, des garçons, des filles, j'y reviendrai dans mes développements lorsque j'aborderai en détail la question du trauma. Dans le camp, j'observe des travailleurs qui tuent le temps comme ils le peuvent, Croix Rouge, La Strada, dispensaire. Je m'attarde sur l'organisation de l'entrée située du côté du chemin de fer. Il y a un hangar, des barrières comme lorsqu'on fait la queue à l'aéroport et que l'on suit une file en serpentin (figure 11). En s'imaginant les choses dans la situation d'un usager du camp, on est dans un train bondé de migrants, qui arrive de Grèce, le train s'arrête en pleine voie, on descend, on fait la queue en serpentin, on est enregistré dans un camp de réfugiés, camp de réfugiés dont on n'a plus le droit de sortir après la fermeture de la route des Balkans. Je reviendrai sur ces réflexions pour évoquer l'importance des cérémonies d'admission dans les institutions totales.



Figure 11 : Le hangar pour la file d'attente à l'entrée du camp de Gevgelija. Macédoine du Nord, 2017 (Crédits : Idrac)

Les réseaux d'informations faisant état des difficultés grandissantes de rejoindre l'UE, de plus en plus de candidats à la migration jettent leur dévolu sur la Serbie, pays où je me rends moi-même en quittant la Macédoine du nord. Officiellement, les frontières serbes sont fermées et le contrôle est drastique, peu de migrants parviennent encore à gagner la Serbie et la majorité des personnes déjà présentes sur le territoire sont enregistrés dans des *Reception Centers* ou *Asylum Centers*. En Serbie, j'ai visité le camp de Banja Koviljaca, ville thermale au nord-ouest du pays, proche de la frontière avec la Bosnie-Herzégovine. Dans l'attente de mon rendez-vous avec le directeur je patiente dans le réfectoire (figure 12). La salle est grande, spacieuse, propre, au fond il y a des cuisines. Au mur, il y a des cartes des pays de provenance des habitants du centre (Somalie, Irak, Erythrée etc.).



Figure 12 : Le réfectoire de l'Asylum Center de Banja Koviljaca. Serbie, 2017 (Crédits : Idrac)

L'attente dure depuis environ vingt minutes lorsque trois personnes de l'UNHCR entrent dans la salle avec un groupe de migrants, une dizaine de personnes, de tous âges, dont une femme.

Ces représentants de l'UNHCR sont Serbes et parlent serbe, ils communiquent avec certains migrants en anglais et pour ceux qui ne maîtrisent pas cette langue ils font appel à un interprète (habitant le camp) bilingue Anglais / Arabe. Une jeune femme s'appelle Nadia et vient d'arriver au centre, une personne de l'UNHCR (femme) part s'isoler avec elle. Un homme d'une quarantaine d'années interpelle le travailleur de l'UNHCR qui est resté dans la salle, il se fait le porte-parole du groupe et utilise l'interprète pour s'adresser à son interlocuteur. Il commence par demander pourquoi ils devraient faire confiance aux employés de ce centre plutôt qu'à tous ceux qui ont été vus jusqu'ici et qui ont déchu leurs espoirs. Il demande pourquoi ils devraient le croire alors qu'ils ont déjà vu beaucoup de gens de l'UNHCR. Il y a plusieurs nouveaux arrivants dans le groupe, l'un d'entre eux se fait appeler pour se faire enregistrer. Les demandes des habitants se multiplient, plusieurs leaders du groupe se dégagent et se mettent à s'exprimer. Ils disent manquer de vêtements, l'un évoque son enfant de six ans, l'autre le fait qu'il ne dispose que d'un seul et unique jean. Le membre de l'UNHCR répond que, justement, il y a eu des dotations, qu'il est là pour évaluer les besoins et organiser le partage des dons, il va en référer au directeur du camp.

C'est à ce moment que le directeur arrive. Il se met au milieu de la pièce et fait preuve de fermeté pour dire qu'il fait du mieux qu'il peut. Son discours se résume ainsi : le gouvernement Serbe fait au mieux, il n'y a pas beaucoup d'argent pour le camp et il leur est déjà totalement dévoué, c'est malhonnête de se plaindre à chaque fois qu'il y a un visiteur extérieur. Si le shampooing qu'il leur donne ne leur plaît pas ils peuvent partir, si les rasoirs ne sont pas de la marque Gillette ils n'ont qu'à se les acheter eux-mêmes. Enfin, si l'Allemagne est si bien en comparaison de la Serbie il ne les retient pas, ils peuvent y aller maintenant s'ils ont envie. Notre entretien va commencer et mon interlocuteur revient sur la scène, il me dit qu'ils ont 500 dinars toutes les deux semaines qui sont données par des ONG locales et qu'ils n'ont qu'à acheter du shampooing avec car s'ils veulent du shampooing de marque, lui ne peut pas le leur offrir. Les migrants allant faire leurs courses avec quelqu'un du centre, ils peuvent acheter tout ce qu'ils veulent avec les 500 dinars, sauf de l'alcool selon le règlement en vigueur au sein de la structure. Concernant les relations avec l'UNHCR, l'agence vient au centre régulièrement pour le suivi des chiffres, des statistiques, des indicateurs, les agents visitent, rendent compte de l'activité à leur siège situé à Belgrade, mais ils ne sont pas là dans une logique de contrôle. Le jour de ma visite, le contexte est plus précis puisqu'ils viennent d'avoir une dotation avec du matériel à partager, ils viennent recenser les besoins et plus tard il y aura une distribution encadrée par le personnel du centre. Avant que notre discussion ne commence plus profondément, le directeur ressent le besoin de revenir encore une fois sur l'épisode qui s'est déroulé sous mes yeux. Selon lui, l'UNHCR reçoit aujourd'hui les doléances mais la scène est la même à chaque fois que des gens extérieurs visitent le centre, dès qu'il y a des tiers, les habitants se plaignent. Il me dit que certains se croient à l'hôtel, surtout les Syriens, ils ont des goûts de luxe, mais le gouvernement est pauvre, en Syrie ils avaient de l'argent, ici ils n'en ont pas, ils doivent se contenter de ce qui leur est donné. Ils n'auront pas de rasoir Gillette ni de shampooing de marque, il insiste beaucoup sur ces deux produits. L'*Asylum Center* de Banja Koviljaca existe depuis neuf ans, soit depuis l'existence de la loi sur l'asile en Serbie de 2008 et a accueilli plus de 4000 personnes. Les locaux sont visibles sur la photo suivante (figure 13).



Figure 13 : L'Asylum Center de Banja Koviljaca. Serbie, 2017 (Crédits : Idrac)

Dans les *Asylum Centers*, sont accueillis les migrants qui ont signifié aux autorités qu'ils voulaient rester en Serbie, ils ont un certificat de volonté de demander l'asile mais il n'a pas de valeur contraignante sur la demande effective d'asile. Avec ce certificat, ils doivent rejoindre l'un des cinq *Asylum Centers* qui leur est désigné par les instances gouvernementales, ils ont trois jours pour le faire sinon leur situation devient illégale. De là, ils devront affirmer leur souhait de demander l'asile devant les agents du service de l'asile quand ceux-ci viendront à l'*Asylum Center*. Plus les centres sont éloignés de Belgrade, plus l'attente est longue. En effet, les services de l'asile ne se déplacent que lorsqu'ils ont plusieurs personnes à interviewer. Souvent, les migrants demandent un certificat pour être acceptés dans un *Asylum Center*, mais une fois arrivés et installés ils disent qu'ils ne veulent pas demander l'asile en Serbie. De fait, les *Asylum Centers* deviennent l'équivalent des *Reception Centers* pour les migrants de passage. Néanmoins, la situation découle d'un vide juridique ayant pour conséquence qu'il n'existe pas d'autre statut juridique que celui de demandeur d'asile pour quiconque traverse l'État sans visa et sans volonté de demander l'asile.

Pour cette raison, les statistiques sur l'asile en Serbie ne sont pas possibles à analyser, elles comprennent un grand nombre de personnes n'ayant aucunement envisagé de s'installer sur le territoire. C'est cette situation qui encourage le directeur de l'*Asylum Center* de Banja Koviljaca à dire que les migrants « mentent » en faisant semblant de vouloir demander l'asile. La réalité du terrain montre surtout qu'ils n'ont pas d'autre choix que demander l'asile si toutefois ils veulent traverser le pays. Le statu quo est toléré par le gouvernement qui mène une politique du moindre mal et préfère savoir les migrants en lieu sûr que dans la nature. L'enregistrement dans les *Asylum* ou *Reception Centers* permet en outre de savoir exactement qui se trouve sur le territoire Serbe. Dans ces centres, les plus petits sont ceux où les libertés y sont les plus grandes. Pour celui de Banja Koviljaca par exemple, où il y a 117 personnes, les migrants sont autorisés à sortir selon leurs envies et leurs besoins, le directeur m'explique qu'il y en a même qui font des allers-retours à Belgrade (trois heures de route). Dans les plus gros centres, ceux qui accueillent le plus d'usagers et comptent environ 700 habitants, la gestion y est plus stricte. Les sorties ont lieu par petits groupes, une fois un groupe rentré le suivant est autorisé à sortir. À Banja Koviljaca, il y a 117 habitants répartis comme suit : 41 hommes, 28 femmes, 46 mineurs accompagnés, 2 mineurs non accompagnés. Dans l'ordre, les nationalités les plus représentées sont : Irak (les Yazidis sont les plus nombreux dans le centre) ; Afghanistan ; Iran ; Syrie (seulement neuf personnes).

Tous les migrants présents, exceptés trois d'entre eux qui bénéficient d'une protection subsidiaire, veulent quitter la Serbie et sont en attente de la bonne information, celle qui déclenchera la suite du parcours migratoire vers la Hongrie où certains demanderont l'asile et d'autres poursuivront encore plus loin leur parcours. J'ai eu l'occasion de visiter le centre, il y a deux étages d'habitations (chambres de deux à six personnes), des toilettes à chaque étage, une machine à laver, des étendoirs et des douches hommes / femmes séparées. Concernant les activités organisées pour les usagers, il y a une salle de télévision et un atelier où ils disposent du nécessaire pour créer ou réparer des vêtements.

L'objectif de ces descriptions de camps était de continuer à démontrer à quel point il existait une multiplicité de camps tout autant que de commencer à justifier que leur visage dépendait de choix politiques, juridiques et du statut qui lui était accordé. J'ai retracé quelques caractéristiques du RAC grec bienveillant avec ses panneaux solaires ou du *Transitionnal Center* macédonien signalant l'entrée dans l'institution totale à travers une cérémonie d'admission caractérisée par ses longues files d'attente en serpentin. Ces questionnements entamés depuis mes expériences en Thaïlande et au Liban n'ont jamais été aussi présents dans mes raisonnements tant, sur le territoire européen, une véritable multitude de statuts de camps s'entremèlent afin que chacun ait son rôle bien précis dans la mise en scène de « l'Europe forteresse ».

1.3 – Conclusions intermédiaires et projections vers la suite de l'enquête

La Macédoine du nord, malgré deux camps de transit (Gevgelija et Tabanovce) et un centre d'accueil pour demandeurs d'asile (Vizbegovo) n'est plus concernée par les logiques d'encampement et il n'y a que peu d'activités d'ordre éducatif dans les sites précités. Néanmoins, la visite du camp de Vinojug confirme mon hypothèse d'organisation des camps autour d'un réseau d'institutions connectées à l'école ou interconnectées à travers l'école. Je reviendrai plusieurs fois sur une phrase du travailleur social qui m'a accompagné dans le camp de Gevgelija : « C'est parce qu'il y a plus d'école que ce camp est plus stable que celui de Tabanovce ». Cette citation me permettra de justifier par la suite ce que j'appelle le « degré d'école » et qui apparaît, en comparant plusieurs camps sur des terrains différents, comme un facteur réel de stabilité. Au gré de la mouvance des routes migratoires, la majorité des migrants parvenant à rejoindre la Serbie le font par la frontière bulgare et non plus par la frontière macédonienne. Bien que devenant un pays de destination selon certains aspects et présentant différents types de *Reception Centers* ou *Asylum Centers* favorisant l'accès à l'école formelle ou au sein desquels l'accès à l'éducation formelle est possible, le volume d'activités et de personnes concernées n'est pas assez significatif pour nécessiter un séjour de terrain plus approfondi. En outre, eu égard aux définitions établies en introduction générale, il s'avère que l'*Asylum Center* que j'ai visité à Banja Koviljaca, bien qu'il s'en rapproche à de nombreux égards, ne regroupe pas forcément toutes les caractéristiques de la forme-camp.

Sous couvert de volontarisme et avec le soutien du cluster éducation, le système éducatif grec persiste dans le déni d'inclusion d'un grand nombre d'enfants déplacés, notamment sur les îles où est mise en œuvre l'approche *hotspots*. En effet, Les DYEP ne sont en vigueur que sur le continent même si en septembre 2017 le gouvernement a annoncé une généralisation du dispositif.

Cependant, les DYEP ne concernant que les enfants vivant dans des RAC et les camps situés dans les îles n'étant pas des RAC mais des RIC, l'élargissement légal du dispositif n'augmentera pas le nombre d'inclusions. Les 700 *Zones of Education of Priorities* (ZEP) dont l'existence précédait les flux migratoires de ces dernières années sont indifféremment disséminées sur le continent et les îles. Néanmoins, les ZEP n'étant accessibles qu'aux enfants vivant en dehors des camps et les migrants des îles ne vivant que dans des camps il n'y a pas de possibilité pour eux d'inscrire les enfants dans un système d'éducation formel. Je reviendrai sur ce point ultérieurement. La conception que le gouvernement se fait de l'éducation est par ailleurs révélatrice d'une gouvernance des migrations à deux vitesses.

Une politique volontariste est menée sur le continent où le souhait est d'intégrer des migrants qui vont potentiellement rester sur le territoire tandis qu'une politique restrictive est menée dans les îles pour ne pas donner envie aux migrants de rester et surtout pour inhiber le flux d'informations positives qui pourrait sortir de Grèce via les réseaux sociaux, donnant envie à de nouveaux migrants de tenter la traversée à partir de la Turquie. Sur le continent, le gouvernement essaye de fermer les camps pour orienter les migrants vers des appartements tandis que sur les îles l'encampement est la règle avec un objectif assumé de ne proposer qu'un minimum de services pour inverser la positivité du flux d'informations entre les migrants et leurs réseaux. Le gouvernement justifie cette politique en argumentant que les migrants présents sur le continent veulent rester ou vont rester en raison du règlement de Dublin tandis que sur les îles, depuis l'accord UE-Turquie ils ne sont en Grèce que de façon temporaire puisqu'après une fois enregistrés ils vont retourner en Turquie, faire appel à la relocalisation ou demander l'asile en Grèce auquel cas ils pourront, sous certaines conditions, gagner à leur tour le continent.

Cette enquête exploratoire m'a permis d'avoir les idées bien plus claires sur les différents statuts accordés aux camps en fonction des objectifs qui leur sont fixés. J'ai dressé le tableau ci-dessous (tableau 2) en forme de récapitulatif après avoir traversé quatre camps très différents entre 2016 et 2017.

Tableau 2 : Récapitulatif des camps traversés lors de l'enquête exploratoire de 2017

TYPOLOGIE DES CAMPS TRAVERSÉS (ORDRE CHRONOLOGIQUE)		
STATUT	LIEU	CARACTÉRISTIQUES
Jungle (France)	Calais	Campement informel caractérisé par l'absence de puissance publique
Reception and Accommodation Center (Grèce)	Skaramangas	Camp dédié à l'accueil de migrants qui vont potentiellement rester en Grèce continentale
Transit Center (Macédoine)	Gevgelija	Camp destiné à fournir des services aux migrants le long de leur parcours
Asylum Center (Serbie)	Banja Koviljaca	Camp occupé par des demandeurs d'asile en attente de décisions administratives

Source : Crédit personnel

Après mes conclusions sur le déni d'inclusion orchestré sur les îles grecques, la suite logique de mon enquête devenait la planification d'un séjour en mer Egée d'une part et l'organisation d'un terrain exploratoire en Italie sur le modèle de ce que je venais d'accomplir d'autre part afin d'observer si je pouvais identifier des invariants entre les approches de ces deux pays. De cette volonté découle une deuxième série de sous-objectifs intermédiaires qui, sans détourner le regard de l'ambition initiale de construire le concept d'éducation d'urgence vont, cette fois, être au service de la justification de la personnification des deux objets que je cherche à confronter : l'école et le camp. À cette période, j'avais encore des doutes sur ce qu'est une école dans un camp et n'avais pas encore établi la nécessité de construire le concept de forme-école. Je parlais alors d'école, complexe éducatif, structure scolaire. Ma deuxième série de sous-objectifs est visible ci-dessous (tableau 3).

Tableau 3 : Deuxième série de sous-objectifs intermédiaires

Sous-Objectifs Intermédiaires

Identifier le caractère total du camp et justifier sa personnification

Identifier les caractéristiques permettant de considérer les écoles des camps en tant qu'institutions et justifier leur personnification

Décrire les jeux d'interactions face à face et interactions stratégiques se déroulant au sein des camps

Décrire les jeux d'interactions face à face et interactions stratégiques se déroulant au sein des écoles

Identifier dans les camps des réseaux d'institutions où s'inscrit l'activité des écoles

Traduire l'influence des écoles sur les camps en termes d'interactions

→ **Être en mesure de confronter les camps aux écoles et inversement**

Source : Crédit personnelle

Pour mon enquête approfondie en Grèce, j'ai revu entièrement ma technique d'entretien afin de me donner l'opportunité de libérer autant que possible la parole de mes interlocuteurs. L'exercice s'inscrit désormais dans une grille de questions souples (Kaufman, 1997) qui peuvent faire l'objet de « relances » par la paraphrase ou par des reformulations lorsque les réflexions issues de la « consigne » initiale s'essoufflent. Néanmoins je n'ai pas inscrit mon projet dans une logique d'entretiens non-directifs car j'ai pu me retrouver face à des individus méfiants, mutiques, qui ont déjà dû raconter leurs histoires de nombreuses fois. En effet, mes entretiens se déroulaient souvent après que les migrants soient installés dans des camps et soient passés par les interrogatoires des services de l'asile. Quant aux travailleurs issus d'ONG, institutionnels ou issus de mon réseau politique, ils faisaient face à l'arrivée en Grèce de nombreux chercheurs et hésitaient parfois à se confier. À la fin de chaque entretien, une grille reprenant des données sociodémographiques concernant l'interviewé sont recueillies et annexées à la retranscription de l'entretien. L'analyse des entretiens est effectuée à deux niveaux. Premièrement, les entretiens sont retranscrits puis résumés. L'entretien étant mené pour que les interviewés aient une réflexion spirale sur chacun des grands thèmes retenus, une même idée revient à plusieurs moments de l'entretien, il s'agit alors de retenir les expressions qui caractérisent le plus précisément chaque idée pour les organiser par grands axes d'analyses : Migrants ; Éducation ; Pédagogie ; Interculturalité ; Représentations sociales ; Interactions entre acteurs ou institutions. La temporalité de cette seconde enquête en Grèce s'inscrit dans une période où j'ai approfondi la littérature interactionniste, d'où un fort intérêt pour les descriptions de lieux ou dynamiques à travers le spectre de l'interaction.

J'ai donc également modifié la grille d'observation des camps élaborée avant l'enquête exploratoire pour y ajouter un quatrième pilier qui est celui des interactions. Les axes réflexifs prévus pour les entretiens permettront d'entrer de plain-pied dans le travail comparatif entre les terrains en Grèce et en Italie mais aussi entre les deux dimensions que je rencontre au quotidien : l'éducation formelle et l'éducation non-formelle. À l'intérieur de chaque grand domaine, je détermine des spécificités à analyser plus particulièrement (tableau 4).

Tableau 4 : Évolution de la méthode d'entretien pour la première enquête approfondie en Grèce

GRILLE D'ENTRETIEN	
AXE	SPÉCIFICITÉS
Migrants	Place de l'éducation depuis le départ ; Attentes vis-à-vis de l'éducation ; Place des migrants dans l'activité de l'école ; Parcours / Projets migratoires ; Facilité à parler de son histoire ; État émotionnel ; Projets de vie / Avis de la famille
Éducation	Définition de l'éducation ; Pourquoi il y a une école dans le camp ; Pourquoi l'inclusion en école formelle n'est pas généralisée ; Qui s'occupe de l'éducation des enfants déplacés ; Qui s'occupe de l'éducation non-formelle ; Importance de l'éducation non-formelle ; Quel cadre légal
Pédagogie	Quel <i>curriculum</i> ; Activités extra-curriculaires ; Activités culturelles / sportives ; Adaptation des enseignants / posture / jeux de rôle ; Courants pédagogiques particuliers (pédagogies alternatives, etc.) ; Trauma des élèves ; Répartition des élèves ; Comment serait le camp sans école
Interculturalité	Comment gérer l'interculturalité ; Quels leviers pour faire cohabiter les communautés ; Discriminations entre communautés ; Discriminations entre migrants et Grecs ; Droits des migrants (droit au logement, droit de travailler, etc.) ; Focus sur droit à l'éducation avec mise en lumière du déni ; Intégration des migrants dans la société grecque
Représentations	Importance accordée à l'éducation par l'État / les ONG / les migrants ; Perception par les enfants ; Avis des familles sur l'éducation formelle et non-formelle ; Ce que pense la population de l'inclusion des migrants dans les écoles formelles ; Perception des enfants déplacés par le système classique (pairs et administration) ; Comment la présence d'enfants déplacés influe sur le contexte d'une école formelle ; Comment la présence d'une école non-formelle influence un camp
Interactions	Qui finance l'éducation (formel / non-formel) ; Les parties-prenantes ; Place du gouvernement dans l'éducation des enfants déplacés ; Programmes dédiés (publics / privés / associatifs) ; Réseaux d'institutions dans les camps et hors des camps ; Dimension stratégique de l'éducation dans le parcours migratoire

Source : Crédit personnelle

J'adapte enfin mes observations selon que je suis face à des dynamiques d'éducation formelle ou non-formelle pour poser quelques questions spécifiques.

Spécificités pour l'éducation non-formelle :

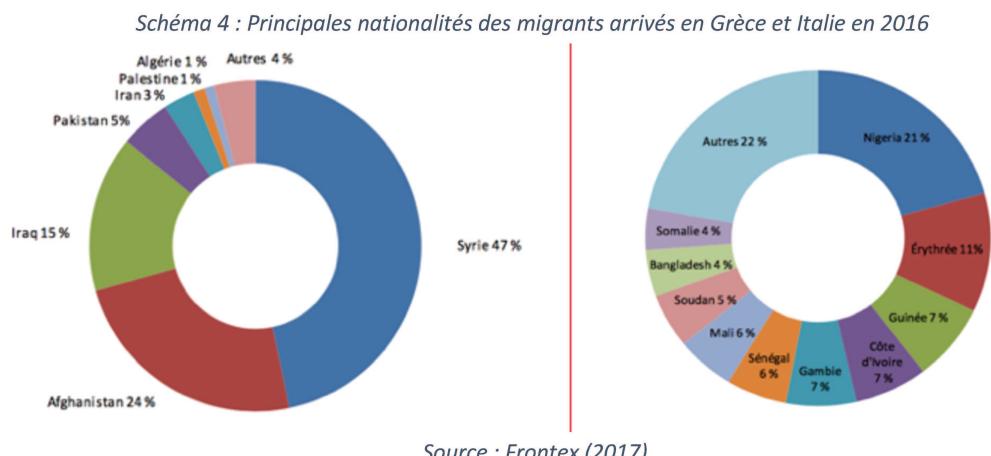
- Quelles sont les relations entre l'école et les autres acteurs (internes / externes) du camp ?
- Comment les familles participent à l'éducation ?
- Quel est l'engagement de la communauté dans l'éducation ?
- Quels sont les partenaires dans les camps ou hors-le-camp ?
- Est-ce que l'école est utilisée à d'autres fins que purement éducatives ? Sollicitée par d'autres institutions ?
- Comment est la communication entre les différentes institutions du camp / avec les institutions en dehors du camp ?

Spécificités pour l'éducation formelle

- Comment l'école interagit avec la communauté des migrants qui y sont inclus ?
- Où vivent les enfants ?
- Comment la communauté participe à l'éducation ?
- Est-ce que l'école est en contact avec des ONG / agences ONU ou programmes dédiés à l'aide aux migrants ?
- Est-ce qu'il y a des discussions avec la population locale sur l'inclusion des migrants dans les écoles ?

2 – Les hotspots comme une évidence

Fort de mes constats sur l'état des lieux des camps sis aux portes de l'Europe et suite à l'accord UE-Turquie de mars 2016 qui, conjugué à l'approche *hotspots*, entraîne la multiplication des goulets d'étranglement sur les îles grecques et en Italie du sud j'ai fait le choix de centrer ma recherche sur ces terrains. La comparaison de ces deux régions dans l'optique d'identifier des invariants est d'autant plus intéressante que les populations de migrants sont différentes comme le montrent les diagrammes suivants (schéma 4) et que les comportements observables ne sont donc pas fonction de la coutume ou de l'habitus.



C'est à partir de l'été 2017 que j'ai développé mon réseau de façon exponentielle, notamment en Grèce où j'ai bénéficié d'une bienveillance et d'une confiance relevant presque de l'affection de la part d'acteurs majeurs intéressés par mon projet, cet état découlant selon moi après une prise de recul d'un croisement de plusieurs facteurs. En tant que professeur des écoles, je sens que je suis reconnu comme un professionnel légitime par les acteurs de l'éducation tandis que du côté des Ministères ou des agences de l'ONU, la singularité de mon projet tend à faire penser à mes interlocuteurs que la facilitation de mes démarches peut rejaillir sur leurs propres intérêts. Enfin, eu égard à mes activités politiques en France, mes rapports avec certaines municipalités, certains cadres de la formation Syriza, font que mes interlocuteurs ont l'impression de traiter avec un partenaire. C'est à travers la multiplication des rencontres et des recommandations que j'ai pu affiner la catégorisation de mes enquêtés d'une part et mes techniques d'observation ou d'entretien d'autre part.

2.1 – Progression dans la catégorisation des enquêtés

Lors du colloque actant la fin de l'enquête Evascol sur la scolarisation des migrants en France qui s'est tenu à l'INS HEA à Suresnes au printemps 2018²⁸, j'ai fait à la suite de mon intervention une rencontre déterminante pour la suite de mes recherches. J'ai en effet pu échanger avec la cheffe de projet du MoE grec qui était chargée de l'implantation des *kindergartens* évoquées précédemment dans les camps de Grèce. Nos discussions ont débuté sur fond de désaccord profond entre mon discours, imprégné ou formaté par mon intérêt pour l'environnement des ONG et ses préoccupations institutionnelles. Elle a notamment mis en lumière un aspect majeur que j'avais eu tendance à seulement survoler jusqu'alors et qui est celui de la concurrence.

Déjà, avec la responsable pédagogique d'Arsis, je m'étais posé des questions sur ce sujet mais elle m'a permis de justifier à plus grande échelle les tenants et aboutissants de cette dynamique. Nous avons convenu de nous revoir à Athènes une première fois, puis plusieurs autres fois à tel point qu'elle m'a permis d'avoir accès à une grande partie de l'organigramme des cadres du Ministère de l'éducation travaillant sur les populations migrantes. Très tôt après mon retour en Grèce, je me rends par ailleurs compte que ce réseau institutionnel est bien plus sensibilisé aux questions de trauma que le réseau militant que j'avais travaillé précédemment. Pour elle, ainsi que pour la personne du Ministère de l'éducation déléguée à l'ESWG, il y a une conscience forte du poids du trauma dans l'ambition éducative destinée aux enfants déplacés, c'est pourquoi dans leur parcours de formation, les enseignants des DYEP suivent des cours de soutien psychosocial. Pour la première, le trauma est un invariant en contexte de camp puisque des gens qui y restent trop longtemps sont forcément désabusés. De fait, les parents ont déjà des problèmes pour avoir la motivation nécessaire à suivre leurs enfants jusqu'à l'école maternelle du camp. Donc, les REC vont faire des aller-retours pour chercher les enfants alors que ce n'est pas leur fonction première. En outre, dans les RIC, ces aller-retours peuvent en plus être dangereux d'un point de vue de la sécurité physique. C'est notamment ce que l'on m'a rapporté un an plus tard alors que je tentais d'entrer dans le camp de Vathy, sur l'île de Samos, soumise à l'approche *hotspots*.

²⁸ <https://www.inshea.fr/fr/content/colloque-evascol-ecole-migration-itinerance-regards-croises> ; Consulté le 10/07/2020

C'est également grâce à elle que j'ai eu les contacts directs de tous les REC de Grèce dont j'avais besoin pour ce qui était, à cette époque, un sésame quasi-automatique pour entrer dans les camps, y compris les RIC à l'exception de celui de Moria sur lequel j'ai néanmoins réussi à collecter des informations précieuses. Par l'intermédiaire des REC, outre Skaramangas que je connaissais déjà, j'ai pu pénétrer les camps d'Eleonas dans Athènes intra-muros, Vial sur l'île de Chios qui est soumise à l'approche *hotspots* tout comme Kara Tepe sur l'île de Lesbos. À l'été 2018, il était nécessaire d'être invité par un partenaire pour un rendez-vous dans les RAC de Grèce continentale qui pouvait se charger des démarches auprès du MoMP, c'est pourquoi être en contact avec un REC était si facilitant. Sur les îles, dans les RIC, même si le soutien des REC était nécessaire il était en revanche obligatoire de faire des démarches personnelles supplémentaires auprès du MoMP avec des réponses qui pouvaient être fluctuantes, je reviendrai dans le deuxième point de ce chapitre sur la négociation de l'accès au terrain sur les îles de Chios et Lesbos.

Après que Save the Children ait quitté la Grèce dans des conditions que je décrirai dans mon deuxième chapitre, la coordinatrice de l'UNICEF était désormais seule à la tête de l'ESWG et m'a permis d'accéder à toutes les ONG dont j'avais besoin en m'autorisant à participer aux réunions bi-mensuelles du groupe à Athènes. Elle m'a également mis en contact avec les animateurs des ESWG des îles de Chios et Lesbos et permis de comprendre comment le contexte grec avait évolué depuis ma dernière venue en ne lésinant pas sur les informations qu'elle a accepté de partager avec moi dans le cadre d'entretiens. À l'été 2018, l'UNICEF travaille essentiellement avec deux partenaires dans la logique de faire monter en compétences les ONG locales, il s'agit d'Elix sur le continent et de Metadrasi sur les îles. C'est ce que l'UNICEF appelle des *implementing partners* et qui sont en charge de décliner sur le terrain les lignes directrices fournies par l'agence onusienne.

Elix n'intervient que sur le continent en tant que support du MoE pour veiller à la réussite de l'inclusion en école formelle et, lors des vacances scolaires ils proposent des cours de grec, d'anglais et de l'aide aux devoirs. Pendant les vacances scolaires il y a également des sciences, des mathématiques et ils accueillent dans un container dédié les enfants en âge d'aller à la *kindergarten*. Pour Metadrasi qui comble dans les îles le vide laissé par le gouvernement, les activités proposées rentrent dans une logique de création de bien-être mais aussi d'amélioration de la vie quotidienne, sur le modèle de ce que j'avais connu à Calais. Par exemple, les activités récréationnelles sont orientées vers une thématique précise. Lorsque j'étais au camp de Kara Tepe le sujet était « savoir s'orienter » puisque ce camp est situé en bordure d'une route nationale et qu'il y a eu plusieurs décès. Ces activités permettent encore de travailler le langage, tous les enseignants ont cette priorité en tête à chaque minute. L'apprentissage du grec est considéré comme indispensable pour favoriser l'intégration dans le pays. L'acquisition de l'anglais est également une priorité pour faciliter la communication. Enfin, les mathématiques font l'objet d'une attention particulière étant donnée la place importante qu'elles occupent dans les écoles formelles. Les activités pratiques sont privilégiées, outre le fait qu'elles permettent de mettre l'accent sur le langage elles permettent d'atteindre des objectifs de coopération, gestion des émotions, apprentissage de la tolérance. Selon le nombre d'enseignants disponibles, il y a également des cours de sciences, de physique ou des activités artistiques. Les enseignants ont tous une expérience en contexte interculturel et ils sont tous salariés, il n'y a pas de bénévoles permanents, ceux-ci peuvent seulement apporter une compétence ponctuelle ou mener un projet.

Sitôt de retour à Athènes, je me suis rendu à la mairie revoir une interlocutrice avec qui j'étais resté en contact depuis mon premier séjour pour savoir comment avait évolué le projet *Open Schools* qu'elle dirigeait. Outre de nouveaux échanges pertinents sur les questions d'éducation non-formelle, elle m'a permis d'avoir accès à un réseau politique qui était, cette fois, totalement inédit dans le cadre de mon enquête. Le maire d'Athènes avait créé la fonction de maire adjoint aux questions de migrations et cette personne a accepté de me recevoir. Nous échangeons à propos du contexte local mais aussi de ses représentations, lui qui est en quelques sortes l'architecte du camp d'Eleonas qu'il a voulu en centre-ville, proche d'une bouche de métro et sans commerces. J'ai été très étonné de cette approche, notamment après mes expériences en Thaïlande, au Liban, à Calais et même dans le camp de Skaramangas qui ne correspondent pas à cette logique qu'il justifie de deux façons. D'une part, il ne souhaite pas cautionner les activités économiques non-formelles. D'autre part, il considère que cela peut créer des déséquilibres dans le statut social des migrants au sein même de leur communauté, des rapports de pouvoir néfastes et une violence potentielle. L'exemple concret qu'il me donne et souhaite éviter est celui du stand de falafels de Skaramangas qui génère selon lui une véritable « richesse » et qui au-delà de susciter des jalouses dans le camp ferait pâlir un restaurateur grec. Je reviendrai plusieurs fois sur notre discussion mais si j'insiste dès à présent sur son rôle c'est parce qu'il m'a permis d'avoir accès à des acteurs que je n'aurais jamais imaginé pouvoir atteindre comme le maire de Chio, plus grande ville de l'île de Chios à qui il a demandé de m'accueillir chaleureusement, ce qu'il a fait et qui m'a permis d'obtenir un entretien privilégié. Du maire de Chio, j'ai cru pouvoir rentrer en contact avec le maire de Mytilène, il l'a appelé directement sur son téléphone portable, néanmoins la situation de cette île est si complexe que j'ai senti un haut degré de méfiance et j'ai finalement rencontré un service presse. J'ai été reçu par le conseiller en relations internationales de la ville dans le cadre d'un entretien très court, je n'ai finalement obtenu que peu d'informations mais j'y ferai à nouveau référence dans mes développements car c'est finalement significatif du climat de méfiance qui règne sur Lesbos.

Je suis revenu plusieurs fois à Athènes durant l'été 2018, échanger avec mes contacts de façon plus informelle pour leur faire part de mes questionnements, assister à des réunions de l'ESWG où j'ai aussi pu faire une présentation de mes travaux. J'ai eu la chance d'avoir des interlocuteurs qui se sont presque passionnés pour mon sujet et m'ont traité d'égal à égal. Les trois personnes dont j'ai parlé plus précisément, du MoE, de l'UNICEF et de la mairie d'Athènes sont à la base de la clarification de mes catégorisations d'enquêtés que j'ai finalement organisées grâce à eux à partir de trois réseaux : institutionnels ; administrateurs (d'agence de l'ONU ou d'ONG) ; politiques. Néanmoins, ces réseaux sont apparus comme ceux des penseurs ou des managers et il manquait une dimension plus proche du terrain que j'ai corrigée à partir de trois autres réseaux : professionnels de l'éducation (formelle ou non-formelle) ; bénévoles (dans le cadre de projets émanant de l'éducation formelle ou dans l'éducation non-formelle) ; migrants. Je réfléchissais depuis longtemps à cette question des catégories. J'avais dès le début pensé d'une part que discriminer par fonction, origine sociale, nationalité ou tout autre critère serait réducteur mais que d'autre part, à ce stade de mes recherches il n'était pas encore possible de construire des catégories par homogénéité de comportement (Peneff, 1997) même si c'est un souhait à moyen terme. C'est pourquoi à l'été 2018, après une pré-enquête et un terrain exploratoire, cette façon de procéder me semblait potentiellement la plus efficiente. Tous les acteurs que j'ai pu rencontrer sont classés de façon plus exhaustive, par réseaux, dans un tableau, dans le dernier point de ce chapitre.

2.2 – Grèce : de la région d'Athènes aux îles de la mer Égée

L'UNHCR considère qu'en mai 2018 il y a plus de 60 000²⁹ migrants présents sur le territoire grec dont environ 14 000 sur les îles. Entre 2017 et 2018 le nombre des arrivées par la mer est relativement stable puisque là où il s'élevait à 29 718 en 2017 il est de 31 867 en 2018³⁰. Il est impossible d'obtenir davantage de détails et de savoir comment se décline ce chiffre relativement flou de 60 000 migrants sur le territoire, le dernier rapport sur la situation dans les îles datant par exemple de décembre 2017. Les statistiques sont compliquées à obtenir et les chiffres souvent contradictoires. Par exemple, Metadrası considère qu'il y a entre 3000 et 4000 MNA en Grèce mais selon la police de Mytilène il y en aurait déjà 3000 rien que dans le camp de Moria. Le MoMP tient des registres sur la population des camps mais ils sont confidentiels. Pour le maire de Chio, il y a une certaine logique, il est en effet impossible d'avoir un contrôle absolu des arrivées et départs car nombre d'entre eux ne sont pas signalés. L'un de mes interlocuteurs dans le camp d'Eleonas m'a proposé un autre point de vue sur le mystère planant au-dessus des chiffres officiels, ce ne serait pas par plaisir que le MoMP manie la politique du secret mais il ne peut pas publier officiellement des chiffres dont il n'est pas sûr et prendre le risque qu'ils soient contredits par des associations ou des lobbys. La mairie d'Athènes a accepté de me fournir ses propres données mais en me prévenant qu'il n'y avait aucune chance que ce soit précis. Dans le camp d'Eleonas il y aurait 1560 personnes, dans les solutions d'hébergement hors camp proposées par la ville il y aurait environ 7000 personnes et enfin, le plus difficile à quantifier, ce qui fait que toute tentative de chiffrage est erronée, il y aurait entre 3000 et 4000 personnes dans des squats. À l'été 2018, la mairie d'Athènes considère donc qu'il y aurait un peu moins de 15 000 personnes que l'on peut qualifier de « migrants » sur son territoire. Le tableau ci-dessous (tableau 5) recense les différents camps que j'ai traversés lors de mon terrain de l'été 2018.

Tableau 5 : Récapitulatif des camps traversés lors de l'enquête approfondie de l'été 2018

TYPOLOGIE DES CAMPS TRAVERSÉS (ORDRE CHRONOLOGIQUE)		
STATUT	LIEU	CARACTÉRISTIQUES
Reception and Accommodation Center	Skaramangas	Camp dédié à l'accueil de migrants qui vont potentiellement rester en Grèce continentale
Reception and Accommodation Center ³¹	Eleonas	Camp dédié à l'accueil de migrants qui vont potentiellement rester en Grèce continentale
Reception and Identification Center	Vial	Camp officiellement dédié à la mise en œuvre de l'approche <i>hotspots</i>
Reception and Accommodation Center ³²	Kara Tepe	Dédié à l'accueil de migrants enregistrés dont l'objectif est de les sortir de « l'enfer de Moria »

Source : Crédit personnelle

²⁹ <https://www.unhcr.org/greece.html>

³⁰ <https://data2.unhcr.org/en/situations/mediterranean/location/5179> ; Chiffre au 23/12/2018

³¹ RAC particulier dans la mesure où la ville d'Athènes a un droit de regard sur son administration et y dispense des services

³² Idem que pour le RAC d'Eleonas sauf que cette fois c'est la mairie de Mytilène qui est impliquée

Le premier camp dans lequel je me rends est un camp que je connais déjà, celui de Skaramangas dont l'entrée est une fois de plus facilitée par les bons rapports que j'entretien avec les REC. Notre deuxième série d'entretiens me permettra d'affiner ma compréhension du statut du camp après que l'enregistrement dans un RIC sur une île soumise à l'approche *hotspots* soit devenue la seule première étape possible lors d'une arrivée en Grèce. Les migrants qui arrivent dans les RAC sont désormais tous passés par un RIC et ont déposé une demande d'asile, la relocalisation n'est plus en vigueur et les départs vers l'Allemagne ou tout autre pays qui ont été nombreux à une certaine période ne correspondent désormais qu'à des cas particuliers comme la réunification familiale. Le camp a peu changé en apparence comme le montre la photo ci-dessous, les containers soigneusement alignés composent toujours cet étrange paysage caractéristique des *Reception and Accommodation Centers* (figure 14).



Figure 14 : Les containers du camp de Skaramangas. Grèce, 2018 (Crédits : Idrac)

Lorsque je reviens à Skaramangas et que l'on me demande de prévenir le MoMP, je suis quelque peu étonné par leur demande de justificatifs administratifs comprenant outre une copie du passeport, diverses lettres de soutien de la part de mon Université alors qu'à l'automne précédent j'y suis rentré sur simple invitation des REC. De plus, l'autorisation ne m'est accordée que pour une demi-journée. Pourtant, alors que je reviens pour la première fois depuis novembre, rien ne m'est demandé à l'entrée, pas même mon nom. Cela pose deux questions, celle de la sécurité et celle du zèle du Ministère. En réalisant mes entretiens dans le camp, je demande aux REC deux nouvelles invitations, pour deux journées de recherche, ils m'ont dit qu'il n'y avait aucun problème et que la photocopie de mon passeport était largement suffisante, que le gouvernement demandait tout un tas de justificatifs pour décourager les visiteurs même si c'était incontrôlable pour eux puisqu'ils manquent de fonctionnaires. J'y reviendrai plusieurs autres fois, sans démarche administrative, juste en ayant pris le soin d'être attendu. Lors de ma venue en soirée pour un concert organisé par l'ONG El Sistema sur lequel je reviendrai dans mes développements, cette précaution a malgré tout été utile puisque suite à des incidents dans le camp, les policiers dans la guérite située à l'entrée contrôlaient toutes les allées et venues. C'est un jeune adulte kurde, anglophone, que j'avais déjà aperçu aux cours de musique d'El Sistema qui a expliqué aux gardes qu'il me connaissait et que je venais pour le concert. À l'été 2018, il y a 2100 personnes pour 600 à 700 mineurs à Skaramangas qui est toujours le plus important camp de Grèce continentale. Il n'y a que peu de MNA, une vingtaine selon les REC et c'est toujours l'IRC qui a la responsabilité de leur protection. Au rang des nationalités rencontrées il y a beaucoup de Kurdes provenant notamment d'Irak et de Syrie, des Afghans et des ressortissants de pays africains qui sont en minorité.

Le camp n'a que peu changé d'un point de vue spatial, il se compose de containers blancs alignés en rangées parallèles sur le même parking en béton qui fait augmenter la température déjà étouffante de plusieurs degrés. Je découvre également un nouvel espace de jardinage communautaire, plusieurs machines à laver dans des grands containers puis me rends dans l'aile à l'est du camp, au bord de l'eau, puisque nous sommes très proches d'un port industriel, pour vérifier s'il s'agit toujours de l'artère commerciale. Il y a une épicerie, un coiffeur, un salon de thé, le stand de falafels dont m'a parlé le maire adjoint et des migrants qui pêchent ou regardent au loin. Il y a de moins en moins de fleurs dans les allées du camp, peut-être à cause de la chaleur.

Disposé précisément au milieu du camp se trouve le seul bâtiment en bois, coloré et disposant de jeux. Il s'agit toujours de celui de Drop in the Ocean que l'on peut qualifier d'ONG para-éducative puisqu'elle propose des activités récréationnelles (figure 15).



Figure 15 : Le bâtiment coloré de Drop in the Ocean. Grèce, 2018 (Crédits : Idrac)

Elix, qui est désormais l'opérateur officiel pour les activités d'éducation non-formelle dans le camp, dispose d'un complexe de plusieurs classes, entourées par un grillage. Le MoE a implanté sa *kindergarten* publique et formelle au sein de l'enceinte d'Elix (figure 16).



Figure 16 : Le complexe d'Elix à Skaramangas. Grèce, 2018 (Crédits : Idrac)

La Hope School que j'avais visitée précédemment mais que je n'évoquerai qu'ultérieurement car je n'y ai observé qu'une séance est désormais fermée. Cela me semble paradoxal car elle était la structure la plus médiatisée du camp, notamment via les réseaux sociaux, c'est même la seule que j'avais réussi à contacter de l'étranger. Suite à la fin des financements de l'Union européenne sur son budget « urgence » de nombreuses ONG ont quitté les lieux, c'est le cas du British Council ou encore de Save the Children.

L'État grec est également plus présent avec le retour du MoMP qui n'était pas là lors de mon précédent passage et qui est désormais le responsable du camp même si le DRC en garde la gestion quotidienne. La Croix-Rouge a également laissé sa place au Ministère de la santé pour la conduite des campagnes de vaccination et les examens médicaux nécessaires à la scolarisation des enfants. Les ONG qui restent dans le camp, avec l'accord du MoMP, le font soit en étant des *implementing partners* de l'UNICEF qui gère un fonds « développement » de l'UE, soit en agissant via leurs fonds propres comme Drop in the Ocean, Earth qui propose des séances de sport ou El Sistema qui organise des cours de musique et chant.

J'ai par la suite eu quelques difficultés à rentrer dans le camp d'Eleonas qui est pourtant pour partie administré par la ville d'Athènes et c'est à mes étroites relations avec la mairie que je dois les autorisations. Pourtant, lors de mon premier passage dans le camp, personne ne m'a demandé mes papiers ni mon identité. Je profite de cette liberté pour faire un tour des lieux, il est 9h30 et le camp dort encore. Les bureaux des ONG sont tous situés dans la même zone, les traducteurs sont dans le même bureau que les REC, le Ministère de la santé est juste à côté. L'*implementing partner* de l'UNICEF est toujours Elix, ils disposent comme à Skaramangas d'un complexe comprenant aussi une *kindergarten* publique et formelle. L'originalité du complexe est qu'il est construit autour d'un terrain de football en pelouse synthétique et de jeux pour enfants (toboggan, bac à sable, etc.) pour ce qui donne un ensemble qui serait presque joli. Les containers d'habitation sont les mêmes qu'à Skaramangas mais ils sont davantage décorés, certains des habitants ont même installé une pelouse synthétique sur le palier avec une table d'extérieur et des chaises, l'ensemble est visible sur la photo ci-dessous (figure 17).



Figure 17 : L'artère principale du camp d'Eleonas. Grèce, 2018 (Crédits : Idrac)

Il y a de nombreuses fleurs dans les allées, des vélos, des rangements, un lieu central pour se réunir avec de grandes tables en bois. Il y a 1560 personnes accueillies à Eleonas selon la mairie et l'une des REC qui y est détachée par le MoE me confirme ce chiffre. Beaucoup de Syriens et Afghans y sont hébergés ainsi que quelques Pakistanais, Kurdes et Africains de divers pays. Le camp est situé proche du centre d'Athènes auquel il est relié par des stations de bus et une bouche de métro. La question des statistiques reste compliquée parce que le MoMP ne les communique pas. Néanmoins, la REC a inscrit officiellement 200 enfants à l'école formelle et connaissant selon ses dires particulièrement bien les familles du camp, elle pense avoir identifié tous les enfants. Elle m'explique que si le camp est propre et organisé, c'est parce que la mairie y a un droit de regard et se montre impliquée dans sa vie quotidienne. Par exemple, des psychologues, enseignants et travailleurs sociaux rémunérés par la municipalité sont affectés au camp.

Après mes rendez-vous dans les camps de la région d'Athènes, je prends un ferry pour me rendre sur l'île de Chios où je suis notamment attendu dans le camp de Vial. C'est est un RIC situé à une dizaine de kilomètres de Chio, la ville principale et à quelques centaines de mètres d'un village. Il est aisément accessible en taxi et une guérite avec permanence physique située sur la gauche de la route annonce : « Chios is not on sale » en guise de protestation à la présence de migrants dans les environs. Elle est visible sur la photo suivante (figure 18).



Figure 18 : Chios is not on sale... Grèce, 2018 (Crédits : Idrac)

Pourtant, le maire de Chio s'interdit de parler de racisme et se montre plutôt fier des administrés de l'île. Il trouve que le faible nombre d'incidents recensés relève du miracle, tout pourrait et devrait être pire. C'est lui qui a proposé le site de Vial, en prenant en compte des avantages et inconvénients. Au rang des inconvénients, il y a le voisinage qui n'était pas préparé et qui ne pouvait pas l'être. Il est selon lui difficile pour les habitants d'un village de 500 habitants de voir du jour au lendemain autant de personnes qui ne partagent pas la même langue s'installer à quelques centaines de mètres. D'ailleurs, quand je demande à mes interlocuteurs combien de migrants vivent dans le camp, les réponses fluctuent. Pour l'ONG Metadras et la REC il y aurait entre 1400 et 1500 personnes pour environ 200 enfants. Le maire de Chio, quant à lui, considère qu'il y a plutôt 2000 personnes qui y vivent quand bien même, me dit-il, le MoMP tente de faire croire qu'elles ne sont que 900. Il considère malgré tout que c'est une tâche hasardeuse de donner des chiffres officiels car les migrants ayant le droit d'entrer et sortir librement du RIC, il y a des arrivées et des départs non signalés chaque jour. Le management des camps en Grèce accuse un manque de moyens matériels, financiers et mon expérience à Vial pose encore la question de la sécurité. Je dispose d'une autorisation de soixante minutes pour visiter le camp et je dois, en arrivant, me présenter à la *Camp Manager*. Alors que j'approche de l'entrée principale, les bureaux sont vides. Je suis les panneaux indiquant un point d'information, il s'avère que la distribution des repas et rations d'eau est actuellement en cours, supervisée par des militaires et sécurisée par des policiers. Personne ne sait où est mon interlocutrice. J'entreprends de déambuler dans les allées, les seules personnes essayant de m'orienter sont un groupe d'hommes assez jeunes qui vivent dans le camp, ils me demandent ce que je cherche, ou qui je cherche et finiront par s'excuser de ne pouvoir m'aider. J'apprendrai plus tard dans la journée que la *Camp Manager*, sachant que je venais pour observer les pratiques de classe au sein de Metadras et rencontrer la REC, leur a demandé de me guider et me « surveiller » pendant la durée de mon autorisation, elle a reçu une fin de non-recevoir. Le RIC de Vial est organisé autour d'un très grand hangar rectangulaire, visible sur la photo suivante. La majeure partie est désaffectée, il s'agit probablement d'une ancienne fabrique et j'observe à travers quelques vitres cassées qu'il y reste de vieilles machines-outils. Si l'on regarde le hangar de face (figure 19), à sa droite et à sa gauche sont situés des containers qui font office d'habitation.



Figure 19 : Le hangar central du camp de Vial. Grèce, 2018 (Crédits : Idrac)

A gauche c'est une route qui sépare le hangar des containers, à droite c'est un chemin. Néanmoins, les lieux accusent une surpopulation et les containers sont en nombre insuffisant. Donc, une zone avec des tentes a été organisée derrière le hangar face aux douches et toilettes. Enfin, en contrebas entre la zone des tentes et celle des containers de gauche, il y a quelques bâtiments temporaires et grandes tentes regroupant des services de santé et activités récréationnelles.

Un chemin de terre mène jusqu'à un terrain de football en herbe synthétique. N'étant pas accompagné, je me retrouve relativement libre de mes mouvements. Je vois un homme sortir du grand hangar avec un brassard de l'UNHCR et j'entre par la même porte. Je tends ma carte d'identité à un homme en uniforme au téléphone et il me fait signe de passer. Me voici dans la zone où je n'aurais jamais pu rentrer sans la négligence des surveillants, celle dédiée à l'enregistrement des migrants avec des traducteurs, psychologues, médecins, conseillers juridiques. Plusieurs zones sont grillagées et font penser à des cages, notamment la salle d'attente et la section dédiée à la détention qui est renforcée par des barbelés. J'ai maintenant mieux compris comment est organisé le RIC, je ressors et effectue un tour entier du hangar avant de repartir, j'aurai finalement respecté, sans y faire vraiment attention, les soixante minutes de présence qui m'étaient accordées. Il y a beaucoup de papiers, détritus en tous genres par terre, les odeurs sont parfois insoutenables. Les toilettes ne sont pas entretenues comme le montre la photo ci-dessous (figure 20), c'est surtout vrai dans la zone des tentes.



Figure 20 : Hygiène rudimentaire dans le RIC de Vial. Grèce, 2018 (Crédits : Idrac)

Beaucoup de migrants, adultes, enfants, femmes, enfants, sont assis les regards vides et attendent. Pendant ce temps, la distribution d'eau et nourriture, pourtant encadrée, se déroule sous tension, l'ambiance est pesante et même l'observateur extérieur que je suis ressent que tout peut déraper à la moindre étincelle.

C'est après un passage par Athènes pour retourner à Skaramangas, Eleonas et assister à une réunion de l'ESWG que je me rends sur l'île de Lesbos où j'ai une promesse officieuse de pouvoir rentrer dans le RAC de Kara Tepe alors que le RIC de Moria est interdit à tout chercheur, journaliste, humanitaire ou même député qui dispose pourtant comme en France du droit de se rendre selon ses désirs dans tout lieu de rétention. Selon l'un de mes interlocuteurs de la police de Mytilène, c'est à l'époque où 500 personnes arrivaient chaque jour sur l'île de Lesbos que la mairie a souhaité apporter son aide en donnant un terrain qui serait dédié à l'hébergement des arabophones car dans le RIC de Moria il y avait de nombreux problèmes entre les arabophones et les autres communautés, notamment les personnes parlant le farsi. Le camp de Kara Tepe a alors commencé à se développer. J'ai eu des difficultés à rentrer dans le camp malgré une invitation par l'ONG Metadrasi et une demande de laisser-passer émanant de la mairie de Mytilène. Lors de ma première venue à Kara Tepe, un agent de l'UNHCR me barre le passage. Sa réponse est que je lui montre une demande d'autorisation et non une autorisation, donc une demande d'autorisation peut se refuser.

Le *Camp Manager* n'est pas là, si je veux je peux attendre, peut être 5 minutes ou peut être 5 heures. J'ai appelé mes contacts à la mairie, mais ils se sont montrés désolés, c'est une décision arbitraire, il faudra réessayer. Ils me conseillent d'envoyer un mail au *Camp Manager* en expliquant le but de ma requête, par chance il a répondu sous quelques jours et armé d'une nouvelle demande d'autorisation de la mairie je reviens à Kara Tepe. Le même agent de l'UNHCR ne me laisse pas entrer seul dans le camp, il envoie quelqu'un chercher mon interlocutrice chez Metadrasi et conserve mon passeport jusqu'à ce que je ressorte. Le camp est bien organisé, il ressemble à celui d'Eleonas comme le montre le cliché ci-après (figure 21).



Figure 21 : Dans les allées du camp de Kara Tepe. Grèce, 2018 (Crédits : Idrac)

Il y a les bâtiments administratifs à l'entrée, une route principale avec les habitations à droite et les services des ONG à gauche autour d'une aire délimitée par de petites barrières en bois avec à l'intérieur des jeux pour enfants et un terrain de football en herbe synthétique. Tout au fond, il y a des douches et des toilettes. À l'été 2018, environ 1200 personnes vivent à Kara Tepe selon les chiffres qui m'ont été communiqués par la mairie de Mytilène, sa capacité maximale est de 1300 personnes et il ne s'est jamais retrouvé en situation de surpopulation. Il y a désormais surtout des familles qui y sont envoyées pour les sortir de « l'enfer » de Moria ainsi que des femmes seules ou des personnes dites vulnérables. Environ la moitié de la population est composée d'enfants. Les migrants viennent surtout de Syrie, Irak, Afghanistan, Iran, Somalie (deux familles), Palestine (une famille).

Par l'intermédiaire d'une chercheuse grecque francophone que j'avais eu l'occasion de rencontrer en Grèce puis à Athènes, j'ai réussi à me faire inviter à un colloque sur la radicalisation en contexte de camp à l'université de Mytilène. Il s'avère que l'ancien responsable de la sécurité de Moria était présent et qu'il a accepté de me revoir pour répondre à mes questions sur ce camp désormais impénétrable. Il y aurait dans ce RIC au moins 7500 personnes provenant de 40 pays différents dont 2000 à 3000 MNA. Il y a une section avec des containers dédiés au processus de demande d'asile, notamment l'organisation des entretiens. Une section de logement occupe une grande partie du camp et permet l'hébergement de la majorité de la population, il s'agit de demandeurs d'asile ne présentant pas de spécificité. Cette section dispose de sanitaires et de quelques aires de jeux. Trois sections sont dévolues à l'hébergement de 700 cas spécifiques comprenant femmes seules, mères seules avec enfant(s), personnes vulnérables. Les bâtiments de l'armée et les logements des militaires forment une section légèrement en retrait du cœur du camp. Enfin, il y a deux sections de détention gérées par la police pour les migrants ayant vu leurs demandes d'asiles rejetées ou en attente de retour volontaire. S'y trouvent aussi les migrants provenant de pays sûrs ou de pays n'obtenant généralement pas l'asile comme le Maroc ou l'Algérie et enfin les migrants readmis qui avaient déjà été déboutés une première fois.

En rétention, leurs dossiers suivent la voie d'un « Processus Accéléré » dont l'objectif officieux est de rejeter la demande le plus vite possible, le processus accéléré ne dure jamais plus de trois mois. Il juge que la situation à l'intérieur est difficile, cependant il évoque un « miracle » car il trouve que c'est une « paix fragile mais une paix quand même ». Le principal problème est le délai pour obtenir une décision sur l'asile qui prend environ 18 mois alors que selon la loi ce devrait être sept à huit mois. De plus, les demandeurs ont souvent jeté leurs papiers durant leur parcours migratoire car les échelles de légitimité font que certaines nationalités sont favorisées dans l'obtention ou non du précieux sésame. Si l'on compare par exemple des Iraniens et des Afghans parlant la même langue et provenant de régions assez proches, l'asile sera plus facile à obtenir pour un Afghan. Si l'on compare Syriens et Afghans, cette fois ce seront les Syriens qui seront privilégiés. Cela explique les tensions dans le camp où la « paix fragile » peut voler en éclat à tout moment. Il me donne une anecdote à propos d'une bagarre qui aurait pu éclater en raison d'une simple photo du camp prise par un habitant avec son smartphone. Il s'est fait invectiver par un autre habitant qui pensait que l'objectif était de prendre sa sœur en photo. Après avoir vérifié le cliché, mon interlocuteur m'explique que la jeune fille qui posait problème n'était qu'en arrière-plan et qu'il n'y avait aucune chance qu'elle soit la cible première de la photo. Le métier de policier à Moria dépasse selon lui le simple rôle de la sécurité puisqu'il faut être prêt à jouer de diplomatie pour déjouer toutes ces petites choses insignifiantes qui portent en elles les germes de problèmes beaucoup plus importants, d'autant plus qu'ils prennent rapidement une dimension « communautaire ». La majorité du camp sait que la police est là pour la stabilité, il y a de la coopération, la police est en lien avec les leaders des communautés pour faire passer les messages. Un jour, mon interlocuteur a été protégé par des Afghans alors qu'il allait subir une agression, il me parle de confiance réciproque et essaye de faire preuve d'empathie : « Et si c'était moi ? » Alors que nous allons nous séparer et que nous échangeons des anecdotes, je me rends compte qu'il revit de nombreux souvenirs à travers notre discussion, il veut que je ressente qu'il a fait du mieux qu'il a pu et que l'on ne ressort pas indemne psychologiquement d'une telle expérience. Il me pose enfin quelques questions sur le camp de Calais et m'explique qu'il a rencontré à Moria des personnes ayant vécu les deux environnements.

Dans la même logique que la prise de recul sur mon accès au terrain évoquée précédemment, je ressens un vrai intérêt de sa part pour mon expertise, il m'accorde une véritable légitimité. Il n'a pas de certitudes dans ce qu'il énonce alors que nous discutons désormais de façon totalement informelle, mais avec une infinie bienveillance et la volonté de m'aider dans mes comparaisons, il me dit que d'après ce qu'il a entendu, Calais reste peut-être pire que Moria. Ce qui le pousse à me dire cela, avec une certaine gêne malgré tout, c'est qu'il a déjà repris certains policiers membres de ses équipes qui ne trouvaient pas mieux à répondre à des usagers qui se plaignaient que : « ça pourrait être pire, vous pourriez être à Calais ».

La vie à Moria est pourtant décrite comme un enfer par ses habitants et les violences physiques existent. La police dispose d'un *Riot Squad* en alerte 24/24h pour répondre à aux échauffourées, certaines « bagarres » ayant compté plus de 35 personnes impliquées. Pourtant, un ingénieur congolais explique l'insécurité davantage en raison de l'incertitude de statut, du jour au lendemain il est possible de se faire renvoyer en Turquie, placer en rétention. Après deux ans d'attente pour une décision sur l'asile il est malgré tout possible d'être arrêté. C'est cette incertitude qui crée de nouveaux problèmes psychologiques qui viennent s'ajouter au trauma déjà cumulé pendant le parcours migratoire.

Je perçois ce trauma à travers une anecdote qui m'est rapportée, un jour l'armée a décidé de détruire un bâtiment vétuste avec des tractopelles et le bruit de fracas a fait sortir de nombreuses personnes de leur habitation, affolées, elles criaient « Bombs! Bombs! » L'incertitude, conjuguée au manque de vie sociale transforme Moria en poudrière d'autant plus que l'alcool est un remède anti-spleen particulièrement répandu.

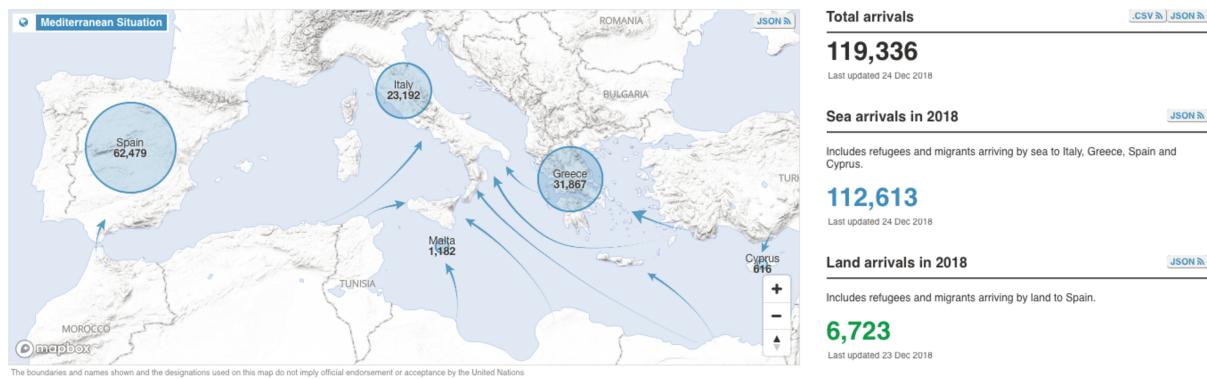
Après deux mois complets d'enquête sur le territoire de la Grèce, mes hypothèses continuent à s'affiner, je sens que j'atteins mes sous-objectifs et que mon idée générale de prouver que les écoles constituent des leviers d'infexion ou désintégration de la dimension totale des camps est à la fois extrêmement réaliste et définitivement innovante. Je me mets dès l'automne 2018 à la préparation d'un terrain exploratoire en Sicile afin de faire un état des lieux des hotspots italiens et juger de la possibilité d'y entrer dans ma logique d'enquête comparative sur un terrain muti-situé.

2.3 – Italie : une enquête sous Salvini

En décembre 2018, l'Italie est au troisième rang des pays d'arrivée des migrants au sein de l'UE (carte 7) après l'Espagne et la Grèce³³. Mateo Salvini, Ministre de l'Intérieur depuis le 1^{er} juin 2018 et auteur d'un décret rebattant les cartes quant aux migrations se félicite d'avoir jugulé l'immigration irrégulière. Néanmoins, il convient de prendre en compte le tournant impulsé par son prédécesseur Marco Minniti sur fonds d'accords successifs avec la Libye et de refus d'appliquer les règles élémentaires de l'asile. Au-delà d'une contrepartie financière à l'externalisation de l'asile et à la formation des garde-côtes libyens, c'est ce dernier qui a acté le don de plusieurs navires à la Libye dans le cadre de la poursuite d'un contrat dont l'exécution avait débuté dès 2008 (Amnesty International, 2017, p.17).

³³ <https://data2.unhcr.org/en/situations/mediterranean> ; Chiffre au 23/12/2018

Carte 7 : Nombre d'entrées illégales dans l'UE en 2018



Source : Haut-Commissariat aux Réfugiés (2018)

À l'hiver 2019, les migrants présents en Sicile proviennent notamment d'Afrique Subsaharienne : Nigéria, Gambie, Sénégal, Guinée. Il y a aussi des Érythréens, Somaliens, Soudanais, mais ceux-ci font tout pour traverser l'Italie le plus vite possible et ne restent pas forcément longtemps en Sicile. Quelques Pakistanais ou Afghans choisissent aussi la route de Méditerranée centrale au lieu de passer par la Grèce et la Turquie mais ils sont plus rares. Enfin, il y a des Africains du nord qui tentent leur chance mais ils sont renvoyés immédiatement car leurs pays se trouvent sur la liste des pays considérés comme sûrs par l'Italie et qu'il y a un accord officiel entre l'Italie et la Tunisie.

Je me suis essentiellement rendu dans les villes de Catane et Palerme dont la localisation est précisée par la carte suivante (carte 8).

Carte 8 : Carte de Sicile et localisation de Catane et Palerme



Source : ViaMichelin (2019)

D'après le réseau Porco Rosso qui est une filiale à Palerme de l'ONG internationale Arci la majorité des mineurs présents en Italie se trouve en Sicile car la position du gouvernement quand les flux ont commencé à augmenter a été de placer les mineurs dans les centres d'accueil les plus proches de leur lieu de débarquement pour ne pas infliger un « trajet » supplémentaire. En 2017, 43 % des mineurs étaient en Sicile (8000 personnes) mais ce nombre ne cesse de décroître car la majorité des mineurs qui arrivaient avaient 16 ou 17 ans et sont désormais majeurs. Donc, allant de pair avec la fermeture des frontières, le gouvernement en profite pour réduire le système d'accueil et fermer des centres pour mineurs puisque selon lui il n'y en a plus. Néanmoins, début 2019 il y aurait environ 1200 mineurs rien qu'à Palerme.

Avec le décret Salvini et le changement global dans la politique de l'asile, les mineurs arrivés à l'âge de 16 ou 17 ans lors des deux années précédentes sont ceux qui se retrouvent désormais en danger car ils sont tout simplement exclus de tout hébergement dans la mesure où les services proposés aux adultes n'existent presque plus et qu'eux-mêmes sont devenus majeurs. Pour ceux qui continuent à arriver en tant que mineurs, l'arrivée en Sicile se fait essentiellement dans le *hotspot* de Pozzallo mais les conditions deviennent « horribles » car il n'y a plus de services et la durée de traitement des formalités administratives a été légalement allongée par le décret Salvini. Ils peuvent rester dans les *hotspots* jusqu'à 30 jours. De plus, pour l'ONG Intersos, un autre problème de l'approche *hotspots* en Italie est son manque d'homogénéité, chaque port a sa propre conception. D'après cette ONG, également basée à Palerme, il y aurait en mars 2019 environ 4000 mineurs en Sicile. Après avoir été reçu par le Coordinateur de Porco Rosso, qui est également Conseiller Municipal de Palerme, ville qu'il qualifie de « Centre-Gauche », je discute longuement avec une doctorante qui me présente la structure. Le but de l'ONG est de mettre des services à disposition comme des ordinateurs, un accès WIFI et de permettre aux migrants de nouer des relations, de se faire confiance et de faire confiance à des locaux. Les volontaires de Porco Rosso sont là « pour écouter des histoires » et ensuite ils orientent du mieux possible vers les institutions compétentes, aident pour l'obtention de documents ou encore les inscriptions à l'école. Le positionnement est délicat car lorsqu'ils ont affaire à des mineurs échappés de centres d'accueil, par exemple, ils devraient appeler la police et ces mineurs le savent. Donc, pour les aider, la clé est vraiment d'installer en premier lieu un climat de confiance. L'activité de Porco Rosso est totalement légale, ils font de l'orientation, mais il peut y avoir de l'incompréhension de la part des autorités.

Ce n'est pas une question de politique de la ville, qui mène une politique d'intégration des migrants sur le long terme, mais le contexte italien qui les pousse à être prudents. À sa création Porco Rosso faisait tout pour sortir les gens de l'irrégularité, maintenant ils sont davantage axés sur la survie et les besoins de première nécessité. Le contexte général de la Sicile face au sujet des migrations est particulièrement discuté avec une cheffe de projet de l'ONG Borderline Sicilia rencontrée à Catane qui considère que « ce n'est pas parce que les frontières sont fermées que les gens ne quittent plus leur pays, c'est surtout qu'ils meurent davantage en route ». Le rôle premier de Borderline, ONG née en 2008, est de « raconter l'immigration » ce qui se concrétise par une activité essentiellement orientée vers le « monitoring » que l'on peut difficilement traduire par « surveillance » qui serait sa correspondance littérale. En effet, Borderline surveille certes que les textes de loi soient respectés et la condition des migrants préservée mais cela revient surtout à produire des études, des articles et à dénoncer les mauvaises pratiques. Enfin, ils accompagnent les migrants dans leur parcours sur le sol italien, notamment dans la préparation des entretiens. Mon interlocutrice résume son discours comme suit : « C'est très important d'être préparé à raconter son histoire, même si tu as vraiment droit à l'asile et que tu ne sais pas bien raconter ton histoire tu vas tout rater ». Néanmoins, alors que j'évoque mes difficultés d'accès au terrain pour enquêter en Italie, elle me répond qu'il est aussi de plus en plus difficile pour eux de rentrer dans les différents centres et qu'ils sont obligés d'extrapoler à partir de leurs contacts avec d'autres ONG et de croiser les données recueillies par des intermédiaires avec les récits de migrants qu'ils accompagnent.

Sur la question des accords avec la Libye, Borderline considère qu'ils sont quoi qu'il arrive illégitimes puisqu'il existe dans ce pays deux gouvernements autoproclamés qui n'ont par ailleurs aucune emprise sur certaines zones tenues par des milices. Quant à l'Italie, l'objectif exclusif est l'externalisation de la question migratoire puisque même si le gouvernement avance avoir fait don de navires aux garde-côtes libyens ceux-ci sont obsolètes et inadaptés. Quant au processus de communication entre les deux pays sur les sauvetages en mer, il est minimaliste et volontairement alambiqué selon mon interviewée : « Cette garde côtière libyenne, son centre d'appel est à Rome... Donc quand quelqu'un est en péril en mer, le SOS arrive à Rome qui essaye de contacter le terrain. Ils ne répondent pas, ils répondent tard ou répondent mais ne font rien. Donc les gens meurent. Et comme il n'y a plus les bateaux des ONG on ne sait même plus combien de personnes périssent chaque mois en mer ». Dans le même temps le gouvernement Italien a décidé de fermer tous les ports de Sicile aux bateaux de sauvetage ce qui donne une situation ubuesque : « La garde-côte libyenne ne fonctionne pas et celle d'Italie n'intervient plus car si elle quitte son port elle ne pourra pas y revenir après sa mission ». Le cas s'est présenté en août 2018, un bateau de secours italien a été bloqué trois semaines au port de Catane après une opération de sauvetage, personnel de bord italien compris.

Mateo Salvini a beau ne pas être l'instigateur du repli italien et du virage anti-migrants, il en est la clé de voûte lors de mon passage dans un pays où le racisme se banalise comme en témoignent les discussions menées au bureau de Catane de l'ONG Centro Astalli. Cette ONG est une branche de l'ONG internationale catholique Jesuit Refugee Service. Je suis à mon arrivée orienté vers la Présidente qui me fait visiter cette structure disposant de nombreux services outre les cours de langue. Il y a la possibilité pour les migrants de rencontrer un médecin, des avocats, de regarder des vidéos et de se voir attribuer un soutien dans la recherche d'emploi. Les cours sont destinés aux adultes (classés en 3 niveaux) mais aussi aux enfants et les âges des cinq classes de l'école élémentaire sont représentés. Les enfants que je rencontre sont tous scolarisés dans des écoles publiques et suivent les cours d'Italien de Centro Astalli durant les après-midis qui sont libres dans le système italien. Les locaux sont pour partie visibles sur l'un des deux clichés ci-dessous (figure 22).



Figure 22 : Dans les locaux de Centro Astalli à Catane. Italie, 2019 (Crédits : Idrac)

L'ONG est également compétente pour rendre visite aux migrants dans les *Centri di Permanenza per il Rimpatrio* (CPR), dédiés à l'attente en vue d'un rapatriement, dont la durée légale de rétention est passée de 90 à 180 jours avec le décret Salvini. Dans ces centres, les migrants ne peuvent pas se faire visiter par familles et amis, seulement les associations, ils ne peuvent pas non plus téléphoner car les appels sont autorisés de téléphone fixe à téléphone fixe et peu de personnes (aucune) de leurs réseaux en disposent. Centro Astalli comble donc le vide en distribuant une fois par semaine habits, savons, livres.

Ils proposent des kits glissés dans une sorte de besace. Une vingtaine de personnes travaille en février 2019 pour Centro Astalli à Catane, auparavant l'ONG administrait également un centre de premier accueil en périphérie mais il a fermé, avec le décret Salvini il ne concerne plus un public assez important et il s'est donc vidé de lui-même. Tous les travailleurs de Centro Astalli sont bénévoles. En 2018, 900 personnes ont été aidés d'une quelconque façon (cours de langue, aide aux démarches, accompagnement vers l'emploi ou le logement). Pour pouvoir décompter les bénéficiaires il leur est attribué une carte à leur première venue. Centro Astalli apporte également un soutien dans les centres de rétention et en prison, environ 600 migrants sont actuellement emprisonnés à Catane, pour conduite illégale, le crime imputé l'étant parfois de façon arbitraire. Beaucoup étaient néanmoins des conducteurs de bateaux ayant piloté l'embarcation pour traverser la Méditerranée, ils sont donc considérés comme passeurs même quand ce n'est pas le cas. La majorité des personnes aidées par Centro Astalli viennent d'Érythrée, Soudan, Éthiopie et d'Afrique Subsaharienne. Aucun d'entre eux ne souhaite s'installer en Italie, mais la plupart de ceux qui restent sont ceux d'Afrique subsaharienne, pour les autres les autorités « ferment les yeux » et les laissent avancer car tout le monde sait qu'il y a des guerres dans leurs pays, alors ils auront peut-être une protection quelque part en Europe. En revanche, pour les autres, c'est bloqué, comme pour les Sénégalais par exemple. Donc ils se lancent dans des parcours dangereux, se cachent, passent par les montagnes pour ne pas se faire identifier et être bloqués en Italie en vertu du Règlement Dublin. Pour le médiateur de la structure qui accepte de me voir en entretien, qui est lui-même Ivoirien, de formation ingénieur et qui a gagné l'Italie il y a huit ans selon des circuits réguliers qu'il qualifie de « classiques », la cohésion sociale du pays est en danger. Il m'explique que le racisme a toujours existé dans le sud de l'Italie mais « qu'avant les racistes devaient se cacher pour parler de leurs idées alors que maintenant il est presque encouragé de le faire aux terrasses des cafés » et que le comportement des policiers a beaucoup changé. Centro Astalli a notamment eu vent d'opérations de police visant à arrêter un certain nombre de migrants durant la même journée pour les forcer à signer une demande de retour volontaire dans leur pays d'origine. Selon lui, ces agissements auraient été impensables deux ou trois ans auparavant. D'après son analyse, qui corrobore celle de la cheffe de projet de Borderline Sicilia, Mateo Salvini a peut-être contribué à faire baisser le nombre d'entrées en Italie mais cela ne veut pas dire que les gens ne partent plus de Libye : « Ils meurent surtout un peu plus ou ils se cachent un peu plus ». J'ai obtenu l'autorisation de visiter un centre d'accueil répondant au statut de *Sistema di protezione per richiedenti asilo e rifugiati* (SPRAR) à Capo d'Orlando, dans le nord de la Sicile grâce à une étudiante Italienne de l'Université de Poitiers qui connaît l'administrateur et m'a recommandé auprès de lui. La localisation de la ville est précisée ci-dessous (carte 9).

Carte 9 : Localisation du SPRAR de Capo d'Orlando



Source : ViaMichelin (2019)

Guidé par une médiatrice de la structure je découvre des cuisines et une salle de cantine qui sert aussi aux activités récréatives pour adultes (fabrication de bijoux deux fois par semaine) et enfants (cours de dessin une fois par semaine). J'ai pris une photo de l'entrée du SPRAR, visible ci-après (figure 23).



Figure 23 : L'entrée du SPRAR de Capo d'Orlando. Italie, 2019 (Crédits : Idrac)

Il y a aussi une grande télévision dans cette pièce. Le SPRAR dispose de dortoirs pouvant accueillir deux à quatre personnes, de sanitaires et douches, d'un bureau pour l'administration où sont aussi entreposés les biens de première nécessité (papier toilette, savons, serviettes hygiéniques, etc.) et enfin d'une salle de classe. Quinze pensionnaires sont hébergés au SPRAR lors de ma visite, quatre familles (16 personnes en tout) y sont rattachées mais vivent dans des appartements séparés pour 14 enfants en tout. Il y a des cours d'italien tous les jours pour les adultes et les enfants, des cours de théâtre ont lieu plus ponctuellement dans la salle de classe, le choix du lieu est réfléchi, le théâtre est pensé comme une occasion de pratiquer la langue, il se déroule donc dans la salle de classe et pas dans celle réservée aux activités récréatives. Les migrants actuellement au SPRAR ou dépendant du SPRAR viennent essentiellement du Nigéria, du Mali, d'Iran, du Maroc ou d'Égypte.

Je suis ensuite reçu par le Directeur de la structure qui me détaille les différents types d'hébergement destinés aux migrants. Les *Centro di soccorso e prima accoglienza* (CSPA) sont les *hotspots* dédiés à la première réception, il s'agit de centres fermés où les migrants sont censés rester trois jours. Or, dans les faits la moyenne était de quinze jours en raison des contraintes logistiques et du manque de personnel. En cas d'arrivée massive, cela pouvait durer plus longtemps. Avec le décret Salvini la durée légale est passée à trente jours. Il y a dix *hotspots* en Italie qui accueillent actuellement 4000 personnes. Les centres ne sont pas censés être fermés, mais dans les faits c'est souvent le cas. Pour mon interlocuteur c'est justifiable par le fait que l'objectif soit d'effectuer l'identification, l'enregistrement et la prise d'empreintes digitales des migrants, donc il ne faudrait pas qu'ils ne « s'échappent ». On me parle d'un problème supplémentaire qui rallonge la durée de passage dans les *hotspots*, il s'agit de la pratique de se brûler ou mutiler le bout des doigts pour ne pas se laisser prendre les empreintes. Les migrants ne voulant pas rester en Italie, comme les Érythréens, utilisent ce moyen pour compliquer la tâche de l'administration et tenter de s'enfuir à la première occasion. Selon tous les interlocuteurs que j'ai rencontrés il est impossible de documenter la situation dans les *hotspots*, personne ne rentre. À l'intérieur il n'y a pas de services, seulement des lits. Il n'y a qu'à travers les récits de migrants que le contexte est possible à reconstituer, les atteintes aux droits de l'Homme semblent y être monnaie courante.

Du côté de l'administration, il y a une certaine forme de langue de bois et les arguments avancés sont les même que sur l'île de Lesbos à propos du camp de Moria. Le Directeur du SPRAR de Capo d'Orlando n'est autre que l'ancien directeur de Lampedusa. Il considère que la situation actuelle à Lampedusa est bonne car il n'y a que peu de migrants. La raison pour laquelle il y a eu ce qu'il appelle des « problèmes » dans ce CSPA est la surpopulation et le manque de maîtrise des flux, le centre ne comptant que 804 places. La petite taille de l'île pose également problème puisqu'il y a eu des périodes où la population migrante y était plus nombreuse que la population native. Les questions de racisme ne semblent cependant pas être récurrentes. Il resterait seulement peu de migrants à Lampedusa au moment de ma visite mais les chiffres sont difficiles à trouver, mes interlocuteurs n'en ont pas d'officiels et ne préfèrent pas me parler de chiffres qui sont seulement spéculés. Pour le Directeur, il n'y a pas de mauvais traitements, ni d'atteintes aux droits de l'Homme ou de violences policières. Pourtant, dès 2013, des images alarmantes sortaient de ce lieu. Une vidéo relayée par les réseaux sociaux puis par une chaîne publique italienne³⁴ montre des migrants nus en train de se faire asperger devant les autres usagers d'un produit censé désinfecter contre la gale. Le Directeur s'est quant à lui défendu dans la presse³⁵ en affirmant que cette vidéo n'était qu'une mise en scène et que le traitement était nécessaire car il y avait de fortes suspicions de maladies.

Le discours de Centro Astalli tranche avec celui des fonctionnaires de Capo d'Orlando. La situation dans les *hotspots* est qualifiée une fois de plus « d'horrible » et on me décrit des situations où les migrants sont entassés. La seule différence avec les camps de Libye serait que la présence dans les *hotspots* est temporaire, donc les migrants se conditionnent et se disent « qu'il faut tenir ». Après l'accueil dans les *hotspots* et une fois les formalités terminées, les migrants sont dispersés dans deux types de structures :

- Les *Centri di Accoglienza de Richiedenti Asilo* (CARA) gérés par le gouvernement mais administrées par un opérateur privé comptent environ 10 000 personnes en Italie (tout le territoire).
- Les *Centri di Accoglienza Straordinaria* (CAS) gérés et administrées par un opérateur privé comptent environ 140 000 personnes en Italie (tout le territoire).

Dans les CARA et les CAS, il s'agit de formuler la demande d'asile, effectuer les démarches, passer les différents entretiens. En revanche, pour Borderline, les répartitions sont arbitraires entre ces types de structure, il n'y a pas de règle car tous ceux qui les rejoignent ont décidé de demander l'asile. Dans ces centres où les migrants « formalisent » leur demande d'asile mon interlocutrice tient à ce que je comprenne que dans les faits cela prend plusieurs années. De plus, ces centres sont loin des villes, les migrants sont invisibilisés, infantilisés au point de devoir demander un accompagnant pour être autorisés à sortir. Ils vivent dans des conditions précaires, dans des centres où il n'y a que peu de services à l'intérieur, un seul médecin, un seul psychologue et les cours de langue italienne y sont rares. Dans ces conditions, tout est fait pour que l'intégration ne soit pas rendue possible. Le plus grand centre d'accueil d'Italie est un CARA situé à Mineo, en Sicile, il compte actuellement 1400 personnes selon Borderline Sicilia mais l'effectif est monté jusqu'à 4000.

³⁴ https://www.youtube.com/watch?time_continue=66&v=U-8A5xilz5U ; Consulté le 16/04/2019

³⁵ <https://www.lejdd.fr/International/Europe/Une-video-sur-les-migrants-de-Lampedusa-choque-l-Europe-644676> ; Consulté le 16/04/2019

Intersos compare ces centres à des prisons et le fait qu'ils soient tous situés relativement loin des villes entraîne de nombreuses tentatives de fuite. Selon leurs statuts, ces centres sont ouverts mais le fait qu'ils soient isolés et qu'il n'y ait pas de soutien psychologique, de services, d'aides à trouver un emploi, que les sorties soient parfois conditionnées à la présence d'un salarié du centre, entraîne que dans les faits ils deviennent des centres fermés. Enfin, à la sortie des CARA et CAS les migrants intègrent les *Sistema di protezione per richiedenti asilo e rifugiati* (SPRAR) comme celui de Capo d'Orlando pour une durée ne devant pas excéder six mois afin d'attendre la réponse à leur demande d'asile (il y a également des réfugiés, des personnes sous protection subsidiaire ou visa humanitaire, des déboutés du droit d'asile ayant interjeté appel). 31 000 personnes sont actuellement dans des SPRAR gérés directement par les municipalités et donc situés en ville. Les logements prennent souvent la forme de petits appartements et sont un premier pas vers l'intégration à la société italienne d'autant plus qu'il y a des possibilités de bénéficier d'un accompagnement vers l'emploi. Il y a des services dédiés aux migrants à l'intérieur, des cours de langue quotidiens, des psychologues, des médiateurs, des interprètes. Avec le décret Salvini ces SPRAR deviennent des *Sistema di protezione per titolari di protezione internazionale e per minori stranieri non accompagnati* (SIPROIMI) et n'accueillent plus les demandeurs d'asile, seulement les migrants ayant déjà obtenu une forme de protection. Ils offrent en outre une panoplie de services réduite au strict minimum. La justification est que, comme il y a de moins en moins de demandeurs d'asile, il n'y a plus besoin de SPRAR car la population concernée devient trop petite pour nécessiter de l'argent public. Une des conséquences de la transformation des SPRAR en SIPROIMI est l'expulsion pure et simple des usagers ne rentrant plus dans les critères. Cela entraîne un changement de forme dans l'action des ONG comme le détaille Borderline Sicilia. Sa cheffe de Projet m'explique avec une certaine forme de dépit faire fonction d'assistante sociale puisqu'entre la fermeture de certains SPRAR et l'expulsion de migrants ne rentrant plus dans les critères « il faut bien leur trouver un nouveau lit ».

L'enquête exploratoire en Sicile a confirmé les difficultés d'accès au terrain entrevues lors de sa préparation. La conception de l'asile y est singulière, la déclinaison de l'approche *hotspots* l'est tout autant et les conséquences du décret Salvini sur les flux migratoires méritent une analyse approfondie. Néanmoins, avec une hypothèse à vérifier qui est que l'école en tant qu'objet, sous certaines conditions, puisse participer à la désintégration de la dimension totale des institutions que sont les camps de migrants, il ne paraît pas opportun d'effectuer un nouveau séjour en Italie. En effet, des lieux comme le CSPA de Lampedusa ou le CARA de Mineo pourraient apparaître comme des terrains idéaux mais ils sont impossibles à pénétrer. Les acteurs publics que sont les Ministères ou les préfectures ne répondent pas à mes sollicitations, il est possible d'entrer dans des SPRAR grâce à des contacts avec certaines municipalités mais ceux-ci tendent à disparaître. De plus, ces structures ne sont de toute façon pas des formes-camps correspondant aux caractéristiques que je présentais en introduction. Il n'y a pas de coordination de l'éducation par des institutions supranationales comme cela peut l'être en Grèce, je ne peux donc pas m'appuyer sur un réseau d'agences onusiennes susceptible de faciliter mes négociations. Les ONG locales et les réseaux militants ont dans leur grande majorité accepté de me rencontrer, néanmoins ils font face aux mêmes difficultés que moi dans leur activité quotidienne, Borderline Sicilia en est par exemple réduit à effectuer des entretiens autour du CARA de Mineo car ils n'obtiennent que rarement l'occasion d'y entrer et quand ils l'obtiennent, la mise en scène laisse penser que tout se déroule pour le mieux alors que les récits de migrants laissent apparaître une situation catastrophique.

3 – Vers une focale sur la Grèce

J'ai tiré profit des moments de doute qui ont suivi mon enquête en Italie pour expliquer à mes contacts en Grèce quelle était la situation dans ce pays qui comprenait et appliquait l'approche *hotspots* si différemment. Cet état a semble-t-il renforcé ma légitimité auprès d'eux et ils m'ont ouvert les portes une deuxième fois même si certains ont fui le dialogue sur fond de bouleversement politique dans le pays. Revoir la Grèce un an plus tard dans une telle incertitude après la victoire aux élections européennes puis locales du parti Nouvelle-Démocratie entraînant le départ du gouvernement Syriza, avec des acteurs majeurs de la politique migratoire du pays qui ne savaient pas de quoi leur avenir serait fait, m'a également incité à faire un bilan des difficultés que j'avais rencontrées.

C'est également en cette période que j'ai, comme évoqué dans mon introduction générale, commencé à travailler sur le concept de forme-école calqué sur celui de forme-camp et construit une dernière série de sous-objectifs intermédiaires s'ajoutant à ceux préalablement établis. Ils sont déclinés ci-après (tableau 6).

Tableau 6 : Troisième série de sous-objectifs intermédiaires

Sous-Objectifs Intermédiaires

Dégager des invariants dans la construction des identités des écoles traversées

Identifier les écueils qui peuvent mettre une école en situation d'échec

Dresser une typologie des bonnes pratiques qui peuvent permettre à une école d'avoir une influence sur le camp

Comparer les comportements des écoles au sein d'un réseau en termes d'interactions face-à-face et interactions stratégiques

Comparer des matériaux pédagogiques pour juger de leur efficience en contexte d'éducation d'urgence

Superposer le concept de forme-camp à celui des écoles parvenant à prendre la place centrale au sein du réseau d'institutions d'un camp

→ Construire le concept de forme-école

Source : Création personnelle

3.1 – La fin du cycle Syriza : un paradoxe entre le recroquevillage des camps et le déliement de la parole

Je rencontre dès mon retour à Athènes, dans un quartier proche des bureaux de l'UNICEF, la coordinatrice que je vois à chacun de mes séjours et qui coordonne l'ESWG. Le changement de gouvernement est au cœur des préoccupations car il impacte directement la question des financements, au niveau national mais aussi européen. Les fonds pour le programme de transport des enfants des camps, activité gérée par l'OIM sont pour l'instant coupés. L'État n'a pas la capacité financière pour s'occuper du transport des enfants des camps dans le cadre du DYEP ce qui met la prochaine rentrée scolaire en péril. Les fonds provenaient initialement d'un fonds du bailleur européen ECHO dédié à l'urgence. Désormais c'est DG Home davantage orienté vers le développement qui finance même si DG Home dispose aussi d'une enveloppe pour l'urgence. Il y a également des fonds provenant de l'Asylum Migration and Integration Fund de l'UE (AMIF) qui sont distribués au gouvernement mais celui-ci les bloque, il y a une volonté du Ministère de l'intérieur de geler ces avoirs.

Le second degré d'inquiétude est politique, plusieurs programmes s'arrêtent à l'échelle d'Athènes et l'adjoint au maire en charge des migrations a été démis de ses fonctions par la nouvelle municipalité. C'est la première fois depuis trois ans que nous nous connaissons qu'elle me propose un rendez-vous dans un café, je suis alors face à une interlocutrice dont la parole est totalement libérée, qui a pris une distance par rapport à sa fonction managériale et qui semble à la fois très préoccupée par les incertitudes liées au changement de contexte mais qui fait preuve d'une bienveillance sans limite à mon égard et partage avec moi tout ce qu'elle peut partager. Elle me permettra à nouveau d'assister aux réunions de l'ESWG, d'y prendre la parole et d'avoir accès aux acteurs pouvant potentiellement m'aider. Elle me prévient que tout a changé, que les camps vont changer, que les rumeurs font état d'une volonté de les transformer en centres fermés ce à quoi je réponds que c'est déjà le cas en Italie. Elle me questionne beaucoup sur ce pays. Quand nous nous quittons, elle est surprise que je sois déjà en possession des autorisations pour retourner à Skaramangas, Eleonas et pour me rendre pour la première fois dans le camp de Ritsona. Elle semble enfin vouloir se justifier en me prévenant que pour l'année scolaire 2018/2019 le bilan du DYEP est selon elle satisfaisant, en 2017/2018 la majorité des enfants d'âge école maternelle ont été scolarisés et maintenant il en va de même pour l'âge de l'école élémentaire. Le ZEP est aussi lancé partout. Sur toute la Grèce, plus de 2000 écoles participent aux DYEP et ZEP.

Un document sur un projet test mené en 2018/2019 va être également être publié, celui-ci concerne 200 écoles de la région d'Athènes et de Thessalonique mené par l'UNICEF, le MoE et Metadrasi. Il a été question dans ces écoles, avec les locaux et les migrants, de mettre en place des séances de résolution de conflits, soutien psychosocial et de fournir des interprètes. La communication avec les familles a été améliorée et les parents des enfants migrants ont été très intéressés, l'école a repris du sens pour eux et ils ont été convaincus par la nécessité d'y envoyer leurs enfants. Le projet pourrait continuer mais les financements se font attendre. Dans les îles, le DYEP est lancé depuis avril 2018 à Chios et dans le camp de Kara Tepe sur Lesbos, mais pas à Moria. Les *kindergartens* sont dans tous les camps des îles sauf Moria. L'éducation non-formelle à Moria se déroule à travers les ONG Iliaktida et Mozaic. Metadrasi continue son programme pour les MNA en ville et assure le transport depuis le camp. Certains suivent des cours dans la structure One Happy Family que j'ai visitée lors de mon précédent terrain et sur laquelle je reviendrai pour évoquer les potentialités néfastes d'une volonté éducative mal maîtrisée. La coordinatrice de l'UNICEF juge leur activité peu qualitative mais considère que, finalement, c'est mieux que rien. Ce point de vue tranche singulièrement avec ce dont nous avions pu discuter auparavant. Enfin, l'UNICEF a monté un centre juste à côté de Moria proposant des activités éducatives. À Samos, où j'ai prévu de me rendre, il a été plus difficile de lancer le DYEP et il n'a commencé qu'en mars 2019. Il a fallu beaucoup négocier avec les habitants locaux, les parents refusaient d'envoyer leurs enfants à l'école s'il y avait des migrants, la situation est rentrée dans l'ordre. Le prochain objectif est de faire aller les enfants qui ont fait un an ou deux ans de DYEP dans les écoles du matin à partir de septembre, il faudra selon elle être prêt une fois de plus à se confronter à des réticences des habitants ou des collectivités locales.

Je revois également mon contact du MoE en charge de l'implantation des *kindergartens* dans les camps. Le lieu du rendez-vous est là aussi intéressant car pour la première fois nous convenons de nous voir dans un restaurant, je ressens encore ce sentiment étrange que l'inquiétude des professionnels est proportionnelle au déliement de leur parole.

Le sujet politique vient immédiatement sur le tapis car le nouveau gouvernement a déjà prévu de supprimer le MoMP pour le transformer en équipe rattachée au Ministère de l'ordre public, ce qui signifie selon elle une criminalisation de la migration. En outre, le programme du parti Nouvelle Démocratie fraîchement élu prévoit que les seuls enfants déplacés qu'il soit possible d'inscrire dans les écoles formelles soient les enfants de parents ayant eux-mêmes obtenu l'asile en Grèce. Nous évoquons le camp de Samos que j'avais le projet de visiter, elle me confirme qu'en raison de la situation de surpopulation, le camp est prévu pour 500 personnes et il en accueille 4000, la *Camp Manager* n'accorde plus aucune autorisation d'entrée. En revanche, il n'y a pas de surveillance, par manque de fonctionnaires, donc elle m'encourage à y déambuler si je vais à Samos malgré tout. Il y a eu un gros problème pour la mise en place du DYEP dans cette île, mais maintenant l'implantation des *kindergartens* dans les camps qu'elle a coordonnée est généralisée sauf à Moria. Dans les îles, le DYEP est généralisé pour les camps et les ZEP pour les appartements ce qui donne à tout le monde une chance d'intégrer l'éducation formelle d'une façon ou d'une autre. Pourtant, il y a toujours une volonté politique de « faire des îles un enfer » et l'exemple du transport à Samos est selon elle frappant, j'y reviendrai plusieurs fois. L'OIM est responsable du transport comme sur tous les autres sites pour emmener les enfants du camp dans les écoles dans le cadre du DYEP mais, dans les îles, le gouvernement refuse de transférer les fonds.

De fait, le MoE a essayé de faire appliquer la loi grecque voulant que les régions soient responsables du transport des enfants. À Chios cela a fonctionné, la région a lancé un appel d'offres et sélectionné une compagnie pour faire le transport du camp de Vial vers les écoles. À Samos, le maire a triché sur son appel d'offres, il a demandé à toutes les compagnies de l'île de s'abstenir de concourir. Tout le monde l'a écouté, en échange d'on ne sait quelle contrepartie. Donc, sans concurrents pour concourir, l'appel d'offre n'a désigné personne. Par conséquent, le DYEP n'a commencé qu'en avril 2018 et les enfants vont à l'école à pieds, souvent accompagnés par des parents. À Kos, il y a peu d'enfants mais la mairie mènerait selon elle une « guerre » aux migrants en fermant les toilettes publiques par exemple. La situation s'est stabilisée dans les îles de l'Égée nord (Chios, Samos, Lesbos), mais elle reste tendue en Égée sud (Kos, Leros). Comme les *kindergartens* dans le nord ont ouvert en janvier 2018 mais que dans le sud elles n'ont ouvert qu'en avril 2018, il y a eu l'organisation de classes d'été. Ce fut un succès et l'opération est renouvelée pour l'été 2019. Des étudiants enseignants font la classe dans le cadre d'un stage dans les *kindergartens*. Ils sont défrayés et le logement leur est offert. Mais ce programme se heurte aux volontés politiques à Leros et à Kos. À Leros, il a fallu loger les étudiants dans une église et, à Kos, même l'église qui dépend pourtant du même archevêque a refusé. Lorsque nous nous quittons elle m'avoue qu'elle n'est pas optimiste pour la suite, elle m'explique que si le parti d'extrême-droite Aube Dorée a plus ou moins disparu c'est aussi parce que son électorat a été capté par la droite conservatrice de Nouvelle Démocratie qui a joué une carte anti-migrants.

Je retourne également voir mon troisième contact-clé à la mairie d'Athènes. Son poste est supprimé à partir du 30 août 2019. La discussion se déroule dans une ambiance détendue et nous évoquons les changements politiques en cours. Tous les postes de conseillers vont changer ou être supprimés, le problème est que le maire veut tout centraliser donc la passation des dossiers se fait de façon étrange. Elle explique à sa responsable hiérarchique à quel degré d'avancée elle laisse ses projets, cette dernière les transmet au maire, mais à aucun moment elle n'expliquera à la personne qui va la remplacer ce qu'il convient de prioriser.

Elle doute de toute façon d'être remplacée. Pour elle aussi, la transformation du MoMP en service du Ministère de l'ordre public est très connotée car cela signifie que « la migration devient un crime ». De plus, elle insiste sur un point qui peut sembler minime mais à toute son importance en Grèce. Les migrants ne peuvent plus avoir de numéro de sécurité sociale à leur arrivée alors que c'était auparavant le cas, cela revient à nier leur présence voire même leur existence car toutes les démarches, jusqu'à l'obtention d'une carte de bus, se font à partir de ce numéro qui ne s'acquiert désormais qu'avec la reconnaissance du statut de réfugié. Elle m'explique qu'elle n'était pas supportrice de Syriza, elle se considère plus ou moins de centre-gauche, comme l'ancien Maire d'Athènes à qui elle voue un grand respect. Néanmoins, avec un vote pour le parti de droite conservatrice, le pays entier fait un pas en arrière et les acquis sociaux sont en train de disparaître. L'ancien maire avait nommé deux maires adjoints sur des compétences qui ne sont traditionnellement pas les siennes : l'innovation sociale et les migrations. Il voulait montrer son engagement dans l'aspect social de la gestion de la ville quand bien même cela lui serait reproché par des Ministères arguant que ce n'est pas à lui de s'occuper de ces sujets. Il y aurait également selon elle un vrai retour du népotisme avec la mairie d'Athènes qui est désormais dans les mains du neveu du premier ministre, « c'est une histoire de famille » me dit-elle.

En revanche, le nouveau maire aura selon ses dires du mal à gouverner la ville en raison d'une loi qu'a fait passer Syriza pour favoriser la démocratie. Avant cette loi de Syriza, le maire vainqueur des élections obtenait d'office 30 sièges au conseil municipal, peu importent les scores. Désormais, les sièges se jouent en fonction des résultats donc malgré son bon score le maire n'a que 15 sièges et il devra trouver des consensus avec les autres forces politiques. Néanmoins, la mairie n'a plus beaucoup de compétences selon elle hormis l'aménagement, l'éclairage et le ramassage des ordures dans la mesure où tout le reste relève de la région qui vient d'être elle aussi conquise par le parti conservateur Nouvelle Démocratie.

J'ai souhaité revenir particulièrement sur ces trois acteurs majeurs pour illustrer une fois de plus la mouvance de mes terrains d'enquête. J'ai cependant aussi revu des REC, j'en ai rencontré de nouveaux, j'ai également découvert de nouvelles structures auxquelles je ferai référence dans mes futurs développements et qui sont répertoriées dans le tableau du dernier point de ce chapitre. Néanmoins, deux derniers exemples d'ONG que je connais bien sont utiles pour décrire le changement de contexte dans lequel s'inscrit mon enquête de l'été 2019 et ses conséquences qui ne sont pas uniquement le déliement de la parole comme avec les trois personnes que je viens d'évoquer ou Elix dont je vais parler à présent mais peuvent entraîner une certaine méfiance, c'est ce que j'ai vécu en revoyant l'ONG Metadras.

Dès que j'ai su que j'allais revenir en Grèce j'ai averti les *implementing partners* de l'UNICEF, les ONG Metadras et Elix d'autant plus que nous avions gardé contact à la faveur d'un projet mené en partenariat avec eux depuis la France, dans le cadre de mon quotidien de professeur des écoles. En effet, durant une année nous avons échangé des e-mails, dessins d'enfants, lettres, photos et vidéo pour une correspondance entre deux classes dans lesquelles j'intervenais et des élèves des camps d'Eleonas et de Vial. Sur les conseils de la coordinatrice de l'UNICEF j'ai pu retourner au siège de Metadras pour rencontrer la personne responsable du projet plaçant des traducteurs dans 200 écoles publiques à travers la Grèce dans le cadre d'un partenariat tripartite UNICEF / MoE / Metadras.

L'UNICEF est le bailleur de fonds et contrôle l'avancée du projet, ils s'occupent également du support juridique et des négociations en amont avec le gouvernement pour que Metadrası puisse s'installer légalement dans les écoles. Metadrası a le pilotage du projet et le MoE est partenaire en tant que responsable de l'éducation formelle en Grèce. Alors que nous échangeons sur la question des données statistiques, qu'elle comprend mon intérêt pour les chiffres et acquiesce quand je lui explique que les sources fiables sont difficiles à trouver, c'est alors qu'elle prend l'initiative d'aller imprimer des documents pour me les donner.

Alors que je patiente seul dans la pièce, la responsable des ressources humaines de l'ONG avec qui j'ai été en contact par mail et qui m'a demandé toutes sortes d'autorisations et recommandations entre dans la pièce, le discours devient tout à coup très policé. Mon interlocutrice initiale garde les documents avec les statistiques qu'elle était allée imprimer. Je pose une dernière question sur le futur, elle me répond qu'elle est optimiste, ce qui semble faux. Par exemple, les financements pour certains programmes ne sont plus renouvelés, c'est ce qu'elle me répond quand je lui demande pourquoi je n'ai pas vu Metadrası à Eleonas. Metadrası n'est présent pour l'interprétariat que dans un seul camp désormais, celui de Schisto. Nous évoquons rapidement Samos, Metadrası donne des séances de soutien scolaire dans une maison aménagée pour l'occasion, la responsable des ressources humaines me dit que ce serait compliqué de me laisser rentrer car c'est une maison ce à quoi je réponds qu'à Lesbos l'ONG s'est aussi installée dans une maison et que j'y suis allé l'an dernier, apparemment ce n'est « pas pareil ».

Il y a aussi des équipes d'interprètes que j'aurais pu rencontrer mais ils sont selon elle soumis à la confidentialité donc elle ne peut pas me laisser leur parler. En me ramenant à l'ascenseur elle me dit néanmoins que c'est très compliqué à Samos, elle espère que la REC, qu'elle connaît, m'orientera vers des contacts intéressants, mais selon elle ce n'est même pas sûr, elle me prévient que ce sera difficile. Les échanges ont été plus transparents avec l'ONG Elix puisque c'est à leur demande que j'ai revu l'ancienne coordinatrice de Skaramangas qui travaille désormais sur un projet d'inclusion urbaine et qui a souhaité que j'observe des séances de classe pour lui donner mon avis. C'est également elle qui m'a conseillé de retourner voir des séances dans le camp d'Eleonas où les choses sont désormais rodées car du côté de Skaramangas c'est plus compliqué avec un afflux soudain de population. Elix n'y est plus responsable de l'éducation, c'est désormais DRC qui gère cet aspect.

3.2 – Skaramangas, Eleonas, Ritsona, Vathy et la suspicion permanente

Après avoir décrit le changement de contexte entre l'été 2018 et l'été 2019 en raison d'un bouleversement de l'échiquier politique grec, je vais présenter les camps dans lesquels j'ai pu entrer (tableau 7).

J'en connaissais déjà certains mais leur environnement a également changé et ils méritent une nouvelle description d'autant que je suis l'évolution de la situation de camps comme celui de Skaramangas depuis 2017. Il fait en quelques sortes office de baromètre en tant que plus gros camp de Grèce continentale.

Tableau 7 : Récapitulatif des camps traversés lors de l'enquête approfondie de l'été 2019

TYPOLOGIE DES CAMPS TRAVERSÉS (ORDRE CHRONOLOGIQUE)		
STATUT	LIEU	CARACTÉRISTIQUES
Reception and Accommodation Center	Skaramangas	Camp dédié à l'accueil de migrants qui vont potentiellement rester en Grèce continentale
Reception and Accommodation Center ³⁶	Eleonas	Camp dédié à l'accueil de migrants qui vont potentiellement rester en Grèce continentale
Reception and Accommodation Center	Ritsona	Camp dédié à l'accueil de migrants qui vont potentiellement rester en Grèce continentale
Reception and Identification Center	Vathy	Camp officiellement dédié à la mise en œuvre de l'approche <i>hotspots</i>

Source : Crédit personnelle

J'ai réussi à retourner à Skaramangas par l'intermédiaire d'une ancienne salariée d'Elix qui est désormais chez DRC en tant que coordinatrice de terrain pour l'éducation non-formelle. En effet, les cartes ont été quelque peu rebattues entre les différentes ONG et c'est désormais DRC qui a repris la compétence de l'éducation non-formelle, Elix se concentrant sur l'inclusion urbaine. Le camp semble plus sécurisé que d'habitude, je ne compte pas le nombre de fois où je suis rentré sans que mes papiers ne soient vérifiés, là j'attends derrière la grille le temps qu'ils aillent vérifier ma carte d'identité. Il n'est pas encore 10 heures et le camp est toujours endormi, la température est déjà insupportable. Ma première impression voulant que rien n'ait changé en un an s'avère très rapidement erronée.

J'observe que les locaux de la *kindergarten* sont désormais très proches de l'entrée du camp, sur la droite, non loin des bureaux des REC et des containers faisant office d'administration pour plusieurs ONG ou organisations. J'observe qu'il y a également davantage de containers, comme autour du bâtiment en bois, central et coloré, de Drop in the Ocean. Certains sont en mauvais état, ils ont été « recyclés » plusieurs fois de bureaux administratifs en habitations puis salles de classe. Certains sont même inutilisables, je tombe par hasard sur les deux containers qui étaient ceux de la Hope School, première institution d'éducation non-formelle où j'avais eu l'occasion deux ans auparavant d'assister à une séance d'art plastiques et que j'évoquerai plus tard. Ils n'ont désormais ni portes, ni fenêtres et sont laissés à l'abandon. Je longe la promenade où se trouvent l'essentiel des commerces et reconnaît le coiffeur barbier, des cafés, épiceries et un qui m'étonne, il s'agit d'un tatoueur. Mon interlocutrice me dit que le camp compte officiellement 2500 personnes mais qu'il y a beaucoup d'arrivées et elle pense que 500 au moins ne sont pas encore enregistrées, le seuil de surpopulation est atteint.

³⁶ Ce camp est un RAC particulier dans la mesure où la ville d'Athènes à un droit de regard direct sur son administration et y dispense des services

Il y a 1000 enfants, les Afghans et les Kurdes sont les plus nombreux (parlant arabe pour beaucoup de Syriens et d'Irakiens) et il y a plusieurs petits groupes d'Africains du Congo, du Cameroun et de Somalie. 90 % des enfants qui étudient chez DRC sont Afghans. Les raisons pour lesquelles DRC a repris l'éducation semblent être assez floues pour elle bien qu'elle y travaille, elle me dit que l'UNICEF n'assure plus le *Site Management* du camp et que maintenant c'est DRC qui s'en occupe donc ils font aussi l'éducation. Elle m'explique que les arrivées sont plus nombreuses car le gouvernement veut faire baisser le nombre de migrants dans les îles, en mars ce fut compliqué parce que 500 personnes sont arrivées d'un seul coup. Des tentes provisoires ont été installées, tous les containers libres réquisitionnés, mais il y a eu des protestations, notamment de ceux qui vivaient dans des tentes, pour certains c'était encore pire que sur les îles. Le camp est moins pacifique que l'an dernier et l'école a perdu de son rayonnement. Les containers du complexe bien aménagé et protégé font désormais office d'habitations, visibles ci-dessous (figure 24).



Figure 24 : L'ancien complexe éducatif d'Elix est transformé en habitations. Grèce, 2019 (Crédits : Idrac)

Elle semble avoir une certaine nostalgie. Le lieu était pensé pour le bien être, avec des couleurs, des jeux, un préau couvert avec une fresque, le bureau des enseignants et de l'administration était en plein milieu. Désormais les enseignants font classe dans deux minuscules containers ce qui engendre de nombreux abandons de la part des enfants, mais c'est selon elle normal. Il est en effet difficile de convaincre les enfants de continuer à venir alors que c'est incomparable avec ce qui leur était offert quelques semaines auparavant. D'ailleurs, je me suis trompé, en arrivant je suis allé directement au fond du camp en pensant la trouver là-bas.

Avant de quitter Athènes j'ai réussi à obtenir une nouvelle autorisation d'entrée au camp d'Elixi, dans Athènes intra-muros, à côté de la station de métro du même nom, pour revoir la manager des activités d'Elix sur ce site. Dans ce camp également, je dois désormais décliner mon identité à l'entrée et signer un registre. Une des personnes qui surveille l'entrée me conduit jusqu'aux bureaux de la coordinatrice qui a répondu favorablement à ma demande de revenir observer une séance de langue grecque. Le camp compte actuellement 1500 personnes et connaît de nombreuses arrivées. Il y a environ 400 enfants et les origines les plus représentées sont : Afghanistan, Syrie, diverses origines africaines, Pakistan. Après une brève discussion je lui dis que je souhaite aller déambuler dans le camp en attendant le début de la séance, chose que je n'avais pas pu faire avant d'aller la saluer vu que j'étais surveillé par un employé du camp. Les allées, visibles sur la photo suivante (figure 25), sont toujours entretenues.

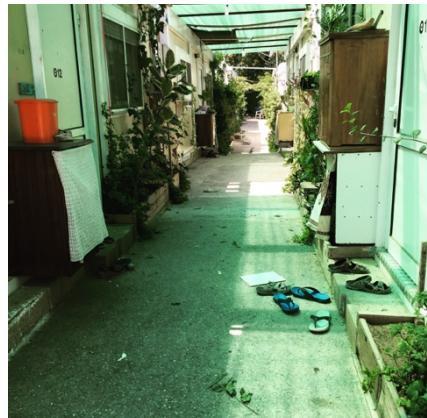


Figure 25 : Il y a toujours de la verdure dans les allées. Grèce, 2019 (Crédits : Idrac)

J'observe que ce ne sont pas forcément les mêmes ONG qui sont présentes. Mais elles ne sont pas des partenaires de l'UNICEF et leurs fonds proviennent d'autres sources, je m'informe via les panneaux qui sont sur les portes de leurs containers. SOS Villages d'Enfants est arrivé, Metadrasi est parti, je revois European Expression qui est par exemple financé par la Banque de développement du Conseil de l'Europe et je me rends au complexe scolaire qui est toujours organisé avec des containers autour du terrain de football en pelouse synthétique. Le camp reste relativement propre, organisé, dénué de commerces, seul un café est situé à l'extérieur même si les usagers du camp en sont les premiers clients. Quand je demande à mon interlocutrice pourquoi Elix n'est plus qu'à Eleonas et n'est plus à Skaramangas elle me répond que comme DRC fait désormais le management du camp, l'UNICEF leur a aussi confié le volet éducation. Elle s'interroge sur les raisons, est-ce une négociation ? Une manipulation politique ? Pour elle ce n'est pas une raison de qualité puisque la coordinatrice est une ancienne salariée d'Elix.

Après avoir revu les camps de Skaramangas et Eleonas je me rends un peu plus au nord, au camp de Ritsona, où je suis attendu par la REC qui me propose également de rencontrer la directrice de la *kindergarten*. L'entrée dans ce camp a été l'aboutissement d'un long processus de négociation. En effet, sachant que je pourrai entrer dans les camps de Skaramangas et Eleonas via mes contacts qui pouvaient me recommander, j'avais initialement envoyé au MoMP des demandes d'entrée dans les RIC des îles de Samos, Leros et Kos, ce qui m'aurait permis d'avoir fait le tour des *hotspots*. Néanmoins, j'ai reçu une fin de non-recevoir et, après avoir fourni plusieurs résumés de mes projets, des lettres de recommandation et un message personnel du directeur de mon laboratoire, je me suis vu proposer un compromis. Le MoMP me propose de passer deux heures dans le camp de Ritsona, ce que j'accepte non sans un brin de déception. Ritsona est un RAC qui compte 900 personnes dont 300 à 400 mineurs. Il est situé à 15 kilomètres de Chalkida, la ville la plus proche, autour des locaux d'une ancienne base militaire. Je n'ai pas le droit de prendre de photos, à part de l'entrée. La situation géographique de Ritsona m'a initialement semblée similaire à celle de Skaramangas en étant situé à 20 minutes environ d'une ville. Or, j'y reviendrais ultérieurement mais les difficultés d'accès à ce camp via les transports en commun font qu'il en devient finalement très éloigné.

La première tente que je vois (figure 26) après le point de contrôle et la barrière faisant office d'entrée dans le camp n'est autre qu'un vendeur de cigarettes, particulièrement prisé dans le camp si j'en crois les dires de mes interlocuteurs.



Figure 26 : Je me retourne après avoir passé l'entrée du camp de Ritsona. Grèce, 2019 (Crédits : Idrac)

Actuellement, c'est l'OIM qui est le principal support du camp en termes de personnels en fournissant notamment des travailleurs sociaux mais aussi en termes matériels avec le financement des fournitures (nourriture, vêtements, etc.). L'UNHCR ne vient plus qu'une à deux fois par mois, notamment pour le *monitoring*. La majorité des migrants vient de Syrie, mais il y a aussi des Irakiens, des Pakistanais, globalement beaucoup de Kurdes, quelques Africains du Congo, du Cameroun et de Somalie, une famille Palestinienne. Dans ce camp, il y a beaucoup de familles donc c'est généralement assez calme et peu de tensions ethniques sont ressenties. Néanmoins, la situation est plus conflictuelle depuis plusieurs semaines et mon interlocutrice ne saurait pas expliquer pourquoi. Il n'y a pas de transports publics entre le camp et Chalkida, ni Athènes. Si les migrants veulent se déplacer, pour des raisons médicales ou administratives par exemple, ils doivent appeler un taxi. Depuis peu, un bus financé par la municipalité de Chalkida fait la navette deux fois par semaine, la ville est assez proactive et conciliante quant à l'existence du camp, elle envoie également des employés municipaux pour le nettoyage et le petit entretien des locaux. Le camp est organisé autour d'une grande allée centrale et d'un hangar situé sur la droite de cette allée. Un café est juste en face, de l'autre côté du chemin principal. Juste derrière, il y a des containers dédiés au jeu pour les adolescents, cet espace est coloré et décoré. Le hangar sert d'entrepôt à toutes les institutions du camp (matériel médical, dons en nature, matériel scolaire, etc.) qui ont par ailleurs organisé leurs locaux administratifs à proximité immédiate. À droite du chemin il y a cinq rangées de containers prévus pour quatre personnes et sans cuisine à l'intérieur. Il y a néanmoins l'électricité et une douche avec de l'eau chaude accessible grâce aux panneaux solaires disposés sur le toit. Cet espace du camp dispose de cuisines collectives.

Du côté gauche du chemin, les containers sont plus grands et disposent d'une cuisine, ils sont disposés sur deux rangées. Toujours côté gauche mais plus à l'écart, il y a une aire de jeux avec des cages de football. Plusieurs commerces jonchent le long du chemin, de part et d'autre nous trouvons un coiffeur, un barbier, une épicerie, des vendeurs de légumes. Je suis guidé et suivi ou surveillé dans le camp par la REC et la directrice de la *kindergarten* qui nous a rejoint. Un bâtiment particulièrement fleuri attire mon attention, il s'agit du container d'une famille qui est au camp depuis deux ans et s'est construit un « nid douillet » décoré avec des peintures et des objets comme des roues de charrette. Nous arrivons au bout du chemin principal où un espace de plusieurs centaines de mètres carrés est en train d'être nettoyé puisqu'il est prévu que 100 personnes arrivent prochainement, il faudra alors installer de nouveaux containers. Le complexe éducatif est juste à côté, il est composé de huit containers juste pour la *kindergarten* dont un fait office de salle des professeurs. Trois d'entre eux sont dédiés aux jeux car il n'y a pas de cour d'école fermée et laisser les élèves dehors serait dangereux pour eux-mêmes car ils ont un comportement imprévisible, souvent sans limites, j'y reviendrai dans mes développements.

Les containers de jeux sont dédiés aux apprentissages autour de trois thèmes différents : la motricité, le langage et le comportement, la vidéo et le déguisement. Il y a enfin quatre salles de classe pour accueillir les 67 élèves qui ont été présents dans le camp pendant l'année scolaire. Beaucoup de familles sont parties avant la période estivale, pour les cours qui continuent pendant l'été il ne reste qu'environ 30 enfants. L'ONG Solidarity Now, désormais *implementing partner* de l'UNICEF, a également un container dans ce complexe. Ils sont en charge de l'éducation non-formelle pour le niveau école élémentaire. La troisième institution éducative du camp est l'ONG I Am You qui organise des cours de langue pour adultes et de l'éducation pré-scolaire (2/3 ans). Le tour du camp se termine par deux espaces à l'écart, un centre de santé et un endroit réservé aux femmes. En ce qui concerne la santé, un médecin militaire vient une fois par semaine, le reste du temps c'est le personnel du Ministère de la santé qui remplit cette activité. Les missions dépassent le cadre du soin puisqu'il faut également faire de l'éducation à la santé, à l'hygiène corporelle et alimentaire. Lorsque j'entre dans le centre dédié aux femmes il y a une activité de tissage en cours. Elles fabriquent des coussins qui sont ensuite vendus par une ONG et une partie de l'argent leur est rétribuée. Pour la REC et la directrice de la *kindergarten* qui me font visiter le camp, il s'agit d'un moyen de casser la routine, de se sentir « utile » et « important » dans le camp en ramenant de l'argent qui servira par exemple à prendre des taxis pour se déplacer.

Enfin, après quelques jours à nouveau passés à Athènes pour divers rendez-vous, je prends un ferry pour l'île de Samos où j'ai l'assurance de rencontrer les REC du camp de Vathy. Je me souviens également du discours de mon interlocutrice du MoE qui me dit que si je souhaite voir le camp ce devrait être possible sans autorisation, je tente ma chance. Je me suis rendu aux abords du camp qui est finalement à 500 mètres du centre-ville, un flux incessant d'allées et venues indique le chemin. Sur la gauche, en arrivant, il y a une table qui fait songer à une table de pique-nique, elle est en bois avec de très longs bancs et protégée du soleil par une tonnelle. Cet espace qui ne fait pas partie du camp donne lieu à une activité avec des enfants lorsque je passe devant, ils ont l'air concentrés sur une construction, encadrés par des adultes. Je n'ai pas pu entrer dans le camp mais j'ai pu observer l'entrée, il y a un gardien au portail même si le camp est ouvert et les alentours sont submergés de tentes. Il y a une autre ceinture à l'extérieur de l'amas de tentes qui est une ceinture de détritus, c'est très sale. L'organisation semble donc de forme concentrique, le camp officiel derrière les barrières, le camp des tentes tout autour, les détritus tout autour du camp des tentes.

Je déambule dans les allées de tentes dont j'apprendrai plus tard que cet espace est surnommé « la jungle » ce qui confirme que la forme du camp de Calais ait donné son nom à une nouvelle typologie de camps (Agier, op.cit) et m'en vais. D'après les REC que j'ai rencontrés, la situation est compliquée en raison de la surpopulation. Il est prévu pour accueillir 800 personnes mais 3700 y ont été recensées la dernière semaine de juillet 2019. De fait, la majorité des habitants vit dans des tentes disposées sur un grand terrain tout autour du camp officiel. Le problème est que le management du camp ne s'en occupe pas et que les services sont alloués pour 800 personnes, la situation est explosive, elles ne se sentent pas en sécurité et ne vont plus chercher les enfants dans leurs containers ou leurs tentes s'ils ne viennent pas d'eux-mêmes au complexe scolaire. Dans les allées de tentes il n'y a rien, ni contrôles, ni services et les migrants s'auto-organisent pour le nettoyage et les règles de vie. D'après les données qui me sont proposées par les REC, dans le camp 33 % des migrants sont Afghans, 17 % sont Congolais, 13 % sont Irakiens, 8 % sont Syriens, 4 % sont Palestiniens.

Il y a 23 % de femmes, 27 % d'enfants mineurs, 7 sur 10 ont moins de 12 ans et 18 % des enfants sont des MNA venant surtout d'Afghanistan et d'Irak. Sur la même période, du 22 au 28 juillet 2019, il y a eu en tout 614 arrivées dans les îles de la mer Egée dont 113 pour Samos. En prenant en compte toutes ces îles où l'approche *hotspots* est déployée, cela revient à 112 arrivées par jour. Il y a toujours davantage d'arrivées en été qu'en hiver, mais elles sont bien plus fréquentes en 2019 qu'en 2018 à la même période de l'année. Une enseignante de la *kindergarten* que j'ai rencontrée à Vathy, ville principale de l'île de Samos suppose que la situation de l'île est désormais la pire de Grèce. Mon interlocutrice ne connaît pas Moria mais a entendu que Samos devenait pire car il y a moins de place. Je lui ai dit que la REC m'avait annoncé qu'il y avait 3700 personnes et elle me dit non, que ce sont les chiffres officiels, qu'il y a au moins 4000 personnes dont un tiers d'enfants. Le camp est construit pour 800 personnes, alors elle considère qu'à partir du double c'est l'enfer ce qui suscite mon intérêt puisque je peux toucher du doigt que cette notion de surpopulation est étroitement liée aux représentations de la personne qui la manipule. Elle-même prend des photos de son quotidien par peur que ses amis ne la croient pas, elle me les montre mais refuse de me les envoyer, elle considère que ce qui est infligé aux migrants est en dehors de toute forme d'humanité.

Ce troisième séjour en Grèce a été pour moi l'occasion de conclure un cycle, celui de la politique migratoire sous le gouvernement Syriza qui a oscillé entre ouverture et restrictions mais a mis en place des actions profondément volontaristes. C'est avec la prise de recul de mon terrain exploratoire en Italie que j'ai réévalué la qualité et la pertinence de nombreux projets en Grèce continentale tout autant que j'ai définitivement compris l'absence de marge de manœuvre du gouvernement dans les *hotspots* où l'État grec n'est pas souverain sur la question des migrations.

3.3 – Choix méthodologiques terminaux et difficultés

Ce dernier point de mon chapitre est consacré à plusieurs récapitulatifs permettant d'illustrer comment je vais atteindre mon objectif de démontrer que la forme-école est un levier permettant d'infléchir voire désintégrer le caractère total des camps à travers les sous-objectifs intermédiaires suivants (tableau 8).

Tableau 8 : Récapitulatif de tous les sous-objectifs intermédiaires

Sous-Objectifs Intermédiaires
Vérifier que la question éducative devient prégnante tout au long du parcours migratoire et n'est plus dédiée à la reconstruction, au re-développement
Établir les conditions nécessaires à l'émergence des écoles dans les camps
Interroger la place de l'école dans le projet migratoire et dans le parcours migratoire
Vérifier le rôle de l'école qui devient un lieu global pour l'ensemble de la population
Identifier la forme des matériaux pédagogiques à la fois adaptés à la continuité des apprentissages et aux questions de survie
Comprendre la réponse des autorités étatiques qui oscille entre déni d'inclusion et intégration au sein des écoles classiques dans des conditions variables
→ Construire le concept d'éducation d'urgence
Identifier le caractère total du camp et justifier sa personnification
Identifier les caractéristiques permettant de considérer les écoles des camps en tant qu'institutions et justifier leur personnification

Décrire les jeux d'interactions face à face et interactions stratégiques se déroulant au sein des camps

Décrire les jeux d'interactions face à face et interactions stratégiques se déroulant au sein des écoles

Identifier dans les camps des réseaux d'institutions où s'inscrit l'activité des écoles

Traduire l'influence des écoles sur les camps en termes d'interactions

→ **Être en mesure de confronter les camps aux écoles et inversement**

Dégager des invariants dans la construction des identités des écoles traversées

Identifier les écueils qui peuvent mettre une école en situation d'échec

Dresser une typologie des bonnes pratiques qui peuvent permettre à une école d'avoir une influence sur le camp

Comparer les comportements des écoles au sein d'un réseau en termes d'interactions face-à-face et interactions stratégiques

Comparer des matériaux pédagogiques pour juger de leur efficience en contexte d'éducation d'urgence

Superposer le concept de forme-camp à celui des écoles parvenant à prendre la place centrale au sein du réseau d'institutions d'un camp

→ **Construire le concept de forme-école**

Source : Crédit personnelle

Je suis reparti de mon ambition initiale de construire une méthodologie comparative, comme je l'ai évoqué en introduction générale, en m'inspirant des travaux d'Hamidou Dia sur les villages multi-situés sénégalais (op.cit.) afin de l'adapter aux formes-camps multi-situées européennes et dégager des invariants. À sa manière, j'analyse trois dimensions :

- Les questions de lieux ou hors-lieux ;
- Les réseaux migratoires et réseaux sociaux ;
- Les groupes d'appartenance qui ne sont pas étudiés en tant que tels mais qui fournissent un cadre d'analyse pour débattre des dynamiques de transculturalité, terme que je présenterai comme préférable à celui d'interculturalité dans mes raisonnements ultérieurs.

En termes d'outils concrets cela s'est tout d'abord traduit par la création d'une grille d'observation des camps autour des piliers suivants :

- La description physique et les données sociodémographiques ;
- Les modalités d'administration ;
- Le réseau d'institutions ;
- Les interactions (à toutes les échelles, entre tous les agents y compris les institutions).

Par la suite, j'ai eu besoin de standardiser mon analyse des observations de classe qui se multipliaient et j'ai choisi d'observer particulièrement les points suivants :

- Organisation de la classe ;
- Langues utilisées et bruit ambiant ;
- Dispositifs choisis par l'enseignant (travail seul, en binôme, en groupe) ;
- Choix pédagogiques (en lien avec la vie de camp, déconnectés, liés à la survie) ;
- Activité de l'élève (travail, passif) ;
- Interactions (entre tous les agents en présence).

En parallèle de cette grille d'observation, je note le déroulement de la séance dans l'ordre chronologique en mettant chaque activité en parallèle de sa durée. Cela m'a très vite semblé pertinent car j'ai par exemple vu des enseignants expliquant plus de 10 minutes ce qu'ils allaient faire durant leur séance quand d'autres commençaient immédiatement.

A partir de contacts-clés et au gré des rencontres, j'ai catégorisé mes enquêtés en six réseaux : Institutionnels ; Administrateurs ; Politiques ; Professionnels de l'éducation ; Bénévoles ; Migrants. En excluant la pré-enquête à Calais, j'ai réalisé 65 entretiens formels, enregistrés, retranscrits et organisés dans un document reprenant les grands domaines de ma grille d'entretien. Il m'est arrivé de revoir plusieurs fois les mêmes acteurs pour cet exercice. Le tableau suivant reprend les titres, fonctions ou prénoms volontairement modifiés des personnes avec qui j'ai entretenu des discussions informelles qui n'ont pas été enregistrés mais ont été traitées avec la même grille d'analyse. J'ai suivi ce procédé pour plusieurs d'entre elles mais le nombre total est difficilement quantifiable, il s'agit de discussions avant des observations de classe, d'informations glanées sans autorisation formelle, de quelques mots échangés avec des migrants en ville ou encore de chercheurs qui m'ont apporté leur soutien sur différents sujets. Plutôt qu'organiser le tableau par ordre alphabétique j'ai choisi de présenter les acteurs par ordre chronologique de leur entrée dans mon enquête et avec un code couleur pour une meilleure visibilité : Bleu pour le terrain exploratoire en Grèce / Macédoine / Serbie ; Gris clair pour l'enquête approfondie en Grèce ; Vert pour le terrain exploratoire en Sicile ; Jaune pour la seconde enquête en Grèce (tableau 9).

Tableau 9 : Panorama exhaustif des réseaux d'enquêtés

RÉSEAU : INSTITUTIONNELS	
STRUCTURE	FONCTION
Ministère de l'Éducation Grec	Première REC rencontrée au RAC de Skaramangas
Mairie d'Athènes	Cheffe de projet Open School / Conseillère spéciale du maire d'Athènes sur le rapport à la société civile
Commissariat aux Réfugiés de la République de Serbie	Directeur de l'Asylum Center de Banja Koviljaca
Ministère de l'Éducation Grec	Responsable du projet d'implantation des <i>kindergartens</i> dans les camps
Ministère de l'Éducation Grec	Déléguée du Ministère au sein de l'ESWG
Ministère de l'Éducation Grec	Deuxième REC rencontrée au RAC de Skaramangas
Ministère de l'Éducation Grec	REC du RAC d'Eleonas
Ministère de l'Éducation Grec	REC du RIC de Vial

Municipalité de Capo d'Orlando	Directeur du SPRAR de Capo d'Orlando / Ancien Président de la coopérative gérant le CSPA de Lampedusa
Ministère de l'Éducation Grec	REC du RAC de Ristona
Ministère de l'Éducation Grec	REC du RIC de Vathy

RÉSEAU : ADMINISTRATEURS	
STRUCTURE	FONCTION
UNICEF	Coordinatrice nationale de l'ESWG
Save the Children	Coordinatrice nationale de l'ESWG
OIM	Responsable du projet de transport des enfants des camps dans le cadre du DYEP
Metadrasi / Implementing Partner de l'UNICEF (Athènes)	Coordinatrice nationale du département éducation
Elix / Implementing Partner de l'UNICEF (Athènes)	Coordinatrice pour les RAC de Skaramangas et Eleonas
Municipalité de Capo d'Orlando	Administrateur du SPRAR de Capo d'Orlando / Ancien Directeur Opérationnel du CSPA de Lampedusa
Metadrasi (Athènes)	Responsable du département traduction / Cheffe du projet plaçant 200 traducteurs dans les écoles grecques

RÉSEAU : POLITIQUES	
STRUCTURE	FONCTION
Mairie d'Athènes	Maire adjoint à la question des migrations
Mairie de Chio	Maire
Mairie de Mytilène	Conseiller en Relations Internationales / Service Presse
Mairie de Palerme	Conseiller Municipal et Coordinateur de Porco Rosso qui est une filiale du réseau international ARCI

RÉSEAU : PROFESSIONNELS DE L'ÉDUCATION		
STRUCTURE	FORMEL / NON-FORMEL / PLAIDOYER / RECHERCHE	FONCTION
ARSIS (Thessalonique)	Non-formel	Responsable Pédagogiques
La Strada (Gevgelija)	Non-formel	Travailleur Social (Support Psychosocial)
La Strada (Skopje)	Non-formel	Responsable de l'éducation et Manager généraliste des activités du siège (Je suis reçu par deux personnes)
Legis (Skopje)	Plaidoyer	Responsables du site de Skopje (Je suis reçu dans un hangar par deux personnes)
Center for Human Rights (Belgrade)	Plaidoyer	Responsable juridique
Help Refugees (Athènes)	Plaidoyer	Coordinatrice nationale
Metadrsasi (Athènes)	Non-formel	Enseignante (Grec)
Apostoli (Athènes)	Non-formel	Chef de Projet
Apostoli (Athènes)	Non-formel	Enseignante (Grec)
El Sistema (Skaramangas)	Non-formel	Coordinatrice pour les RAC de Schisto, Kypseli et Eleonas. Elle me voit à Skaramangas un jour où elle intervient en support d'un projet.
Elix (Eleonas)	Non-formel	Responsable de l'activité éducative sur le site d'Eleonas
Elix (Eleonas)	Non-formel	Enseignante (Grec)
Action for Education (Athènes)	Non-formel	Ex-Directrice de programme sur l'île de Chios
British Council (Athènes)	Non-formel	Coordinatrice d'un projet à Skaramangas qui vient de terminer
Université de Thrace (Athènes)	Recherche	Chercheuse en travail social
Elix (Skaramangas)	Non-formel	Enseignante (Mathématiques)

Metadrasí (Mytilène)	Non-formel	Coordinateurs de l'activité sur l'île (Je serai en permanence en contact de deux personnes)
Sky School (Athènes)	Non-formel	Facilitateur ou Coach
Sole / Campus Bus (Athènes)	Non-formel	Chef de projet
Ministère de l'Éducation Grec (Athènes)	Formel	Enseignante en DYEP
Borderline Sicilia (Catane)	Plaidoyer	Consultante
Centro Astalli (Catane)	Non-formel	Médiateur Culturel
Intersos (Palerme)	Non-formel	Coordinateur
Bibliothèques Sans Frontières (Palerme)	Non-formel	Cheffe de Projet
Université de Macédoine de l'Ouest (Athènes)	Recherche	Chercheuse en éducation interculturelle
Elix (Athènes)	Non-formel	Responsable du projet d'inclusion scolaire urbaine
Ministère de l'Éducation Grec (Ritsona)	Formel	Directrice de la <i>kindergarten</i> du RAC de Ritsona
Ministère de l'Éducation Grec (Samos)	Formel	Deux enseignantes à la <i>kindergarten</i> du RIC de Vathy qui viennent d'avoir leur concours de l'enseignement et effectuent un stage officiel
Solidarity Now (Thessalonique)	Non-formel	Responsable du nouveau projet SMS de management des camps dont Solidarity Now s'est vu confier le volet éducation

RÉSEAU : BÉNÉVOLES		
STRUCTURE	FORMEL / NON-FORMEL / PLAIDOYER / BOURSES D'ÉTUDE / SUPPORT	FONCTION
Hope School (Skaramangas)	Non-formel	Enseignant (Arts Plastiques)

Help Refugees (Thessalonique)	Plaidoyer	Coordinatrice pour le nord de la Grèce
Team Up 2 Teach (Athènes)	Non-formel	Coordinatrice
Education Unite (Athènes)	Bourses d'étude	Coordinatrice
Drop in the Ocean (Skaramangas)	Non-formel	Coordinatrice de terrain
El Sistema (Athènes)	Non-formel	Stagiaires en fin d'études du conservatoire de Paris
One Happy Family / School for peace (Mytilène)	Non-formel	Coordinatrice
Logisticienne indépendante (Mytilène)	Support	Fondatrice / Elle encadre deux stagiaires lorsque je la rencontre
Porco Rosso (Palerme)	Plaidoyer	Doctorante (Stagiaire au sein de la structure)
I am You (Ritsona)	Non-formel	Coordinatrice

RÉSEAU : MIGRANTS		
NOM (MODIFIÉ)	LIEU DE RENCONTRE	AGE
Madina	Skaramangas	11 ans
Azul et Tony (Frères)	Skaramangas	5 et 9 ans
Ibrahim	Skaramangas	19 ans
Mohammed, Athefe et Fatima	Eleonas	9, 10 et 11 ans
Hajji	Vial	Environ 40 ans
Lucien	Catane	Environ 30 ans
Bayini	Palerme	Environ 30 ans

Source : Crédit personnelle

Ma technique d'entretien a, comme ma technique d'observation des camps ou des séances d'enseignement, évolué pour devenir de plus en plus précise. Après avoir travaillé à partir d'une grille d'entretien trop cadrée qui inhibait la parole de mes interlocuteurs, j'ai opté pour une réflexion spirale sur les six domaines à propos desquels je souhaitais collecter des données : Migrants ; Éducation ; Pédagogie ; Interculturalité ; Représentations ; Interactions. Le schéma ci-dessous permet de comprendre comment j'ai souhaité faire revenir plusieurs fois la réflexion de mes interlocuteurs sur le même sujet, afin de les inviter à le détailler de plus en plus précisément (schéma 5). Pour ce faire, j'ai beaucoup utilisé la paraphrase ou donné un début de phrase en attendant qu'ils la complètent.

Schéma 5 : Illustration des choix techniques retenus pour libérer la parole dans le cadre des entretiens



Source : Crédit personnelle

Pour conclure ce chapitre, il était nécessaire de faire un bilan des difficultés rencontrées au-delà de la mouvance des terrains que j'ai déjà évoquée. Je me suis posé tout au long de l'enquête des questions sur mes catégorisations d'enquêtés car plusieurs d'entre eux sont à mi-chemin entre différents réseaux. Je n'ai pas réussi à les catégoriser par homogénéité de comportement car le panel était trop vaste même si je me suis rendu compte que ce qui aurait eu le plus de sens aurait été de considérer comme une même catégorie des administrateurs de l'ONU ou de grandes ONG avec des professionnels des Ministères tant leur lucidité sur les politiques migratoires était similaire. C'est un objectif que je garde pour la suite de mes travaux. Une deuxième difficulté est, en ayant fait le choix de me focaliser sur la Grèce, la quasi-absence de traduction des documents en anglais. Cela m'a mené à faire confiance à mes interlocuteurs pour décortiquer des textes de loi, des articles de presse, des articles de recherche. C'est une faiblesse que j'ai détournée par la multiplication des entretiens qui m'a permis d'obtenir des discours qui se recoupaient et en lisant des auteurs ou des journaux anglophones et francophones qui suivaient de près l'évolution de la situation en Grèce. J'ai compris très tôt qu'en raison de mes nombreux trajets entre différents terrains il serait difficile d'entretenir des relations de confiance avec des migrants, c'est une faiblesse qui n'impacte pas mon projet dans la mesure où les populations migrantes ne sont pas la cible de mon étude et que je me focalise sur la place des écoles. Néanmoins, après plusieurs rencontres, j'ai tout de même réussi à rester en contact avec Ibrahim, rencontré à Skaramangas et à obtenir un récit biographique détaillé de son parcours. Nous nous écrivons encore régulièrement, j'y reviendrai. La diversité de mon réseau m'aura permis d'être armé pour affronter les contextes changeants, le mutisme de certaines autorités, la méfiance et pénétrer durant ces trois années de collecte des camps où peu de chercheurs, journalistes ou politiques parviennent à se rendre. D'un point de vue plus personnel, ces quatre années de recherche ont totalement bouleversé mes représentations, issu d'un environnement plutôt associatif et militant je tenais en très haute estime le travail de nombreuses ONG dont j'étais admiratif avant de pouvoir toucher l'envers du décor, que je vais à présent décrire dans le deuxième chapitre.

Chapitre 2 – L'éducation en contexte migratoire sur l'échiquier de la concurrence : jeux d'échelles et comparaisons

Après avoir décrit la méthodologie de ma recherche et mes terrains d'enquête, je conclus le premier chapitre sur le bouleversement de mes propres représentations quant à un paysage humanitaire que j'idéalisais depuis l'adolescence. En effet, dès le premier terrain exploratoire en Grèce continentale et dans la région des Balkans, les questions de concurrence autour de la prise en charge éducative ont été maintes fois soulevées par mes interlocuteurs et notamment la responsable pédagogique de l'ONG grecque Arsis que j'ai précédemment mentionnée. C'est à partir de ses constats et de ses conclusions de praticienne que j'ai commencé à étudier un phénomène que j'avais dans un premier temps considéré quelque peu naïvement comme marginal. Or, cette situation de concurrence semble en réalité être prégnante et se décliner entre tous les acteurs en présence. Cet état conjugué au fait que les salles de classe restent, dans le cadre de représentations difficiles à déconstruire – puisque la méritocratie est encore souvent perçue en tant que juste moyen de promotion sociale (Dubet, 2004) – des espaces de compétition renforçant la comparaison sociale (Butera et al., 2006) démontre que le phénomène de concurrence se manifeste à toutes les échelles, de la plus petite qu'est la salle de classe à la plus grande qui se joue au niveau supranational. L'analyse des interactions au sein d'une classe, entre pairs, n'est pas l'objet des raisonnements qui vont suivre puisqu'elles seront plutôt décrites à partir du troisième chapitre traitant de la question de la normalité puis des piliers de la forme-école que sont le soin du trauma et la construction de la transculturalité dans le quatrième chapitre. Néanmoins, cette question permet au lecteur de comprendre à quel point les jeux d'échelle sont au cœur de mon travail de recherche.

Je vais à présent dérouler l'argumentation de ce deuxième chapitre en trois temps, en commençant par passer au crible les paradoxes des interventions humanitaires quelles qu'elles soient. Ensuite, je ramènerai ces paradoxes à la thématique de l'éducation dans un contexte globalisé avant de conclure par une analyse des points de collusion et collision entre l'activité des acteurs dits humanitaires et la souveraineté des États auprès desquels ils apportent un support. En termes de méthodologie, je ferai à la fois appel à la littérature scientifique et aux différents points de vue collectés sur le terrain afin de ramener la dimension théorique à ses concrétisations locales. En effet, ayant pris connaissance des mécanismes précités très tôt dans mon projet de thèse, j'ai interrogé tous mes interlocuteurs à propos des dynamiques de concurrence qu'ils identifiaient sur chaque terrain que j'ai traversé, même ceux qui n'ont pas donné lieu à des investigations poussées.

1 – La solidarité internationale à l'aune de ses paradoxes

Dans la suite logique de plusieurs passages de mon introduction qui décrivaient l'évolution institutionnelle du paysage humanitaire, il convient d'en faire une lecture analytique pour prendre la mesure des enjeux de concurrence qui entourent l'intervention éducative menée par des acteurs autres que les États sur mes terrains d'enquête. Pour ne considérer que des types d'acteurs en lien direct ou indirect avec mes travaux, je me concentrerai sur ceux intervenant dans des logiques d'urgence ou de développement en faisant volontairement l'impasse sur les acteurs environnementaux ou les lobbys militant pour les droits de l'homme.

Je commencerai par revenir sur des dilemmes inhérents à l'action humanitaire avant de proposer une approche critique de l'organisation des réponses humanitaires par *clusters* spécialisés, précédemment évoquée et consacrée par le IASC en 2007. C'est cette critique, notamment illustrée par la situation rencontrée en Grèce qui me permettra de rentrer dans les démonstrations concrètes reliées à mon terrain, pour décrire dans un troisième point les tribulations d'institutions peu enclines à quitter les camps alors même que s'éloigne l'urgence qui conditionnait pourtant leur intervention.

1.1 – Humanitaire : le mélange des genres

Pour illustrer les questions de concurrence entourant les dynamiques éducatives en contexte migratoire, souvent considérées comme « humanitaires » il convient de repartir des controverses relatives à ce terme. L'enjeu n'est pas de discuter de l'intérêt de telle ou telle définition de l'humanitaire, de déterminer si oui ou non mes interlocuteurs sont ou ne sont pas des acteurs humanitaires, mais plutôt d'observer ce qu'implique le fait qu'ils s'en revendiquent. La difficulté à définir et circonscrire l'humanitaire est en effet inhérente à ce terme générique puisqu'elle dépend du fait que l'intervention soit marquée par « l'urgence ou le développement, l'intervention de proximité ou de gestion, l'action ou l'idéologie » (Saillant et al., 2005). De plus, l'existence d'un droit humanitaire international supposerait que la solidarité soit l'essence de l'intervention mais cette ambition de neutralité juridique s'effondre dès lors que l'on se penche sur les contextes ayant mené aux situations d'urgence conduisant à l'intervention d'acteurs dits humanitaires, exactement de la même façon que ceux qui évoquent une « crise migratoire » occultent les raisons conduisant à la multiplication des flux. C'est ce point de controverse qui concerne directement ma recherche puisqu'elle s'inscrit dans un contexte politique européen mouvant où les interventions ou absences d'interventions sont largement connotées.

J'en ai pris conscience dès mes premiers pas auprès des acteurs présents dans le camp de Calais qui m'ont appris que le gouvernement empêchait l'intervention de Médecins Sans Frontières (MSF) qui a dû construire son camp sur le territoire de Grande-Synthe, ville dont le maire était en opposition frontale avec la politique de la majorité présidentielle. Les acteurs d'envergure, médiatisés, ont tous été interdits à Calais à l'exception de Save the Children dont je commençais alors à comprendre le poids dans le paysage humanitaire. Toutes les autres initiatives, dont je ne préjugerai pas ici de l'efficacité, furent organisées par des acteurs locaux avec une tolérance toute relative, parfois l'accès au camp était libre, parfois il fallait un badge, parfois les intervenants de ces structures se voyaient tout simplement interdire l'accès. Avant de détailler le poids politique des interventions je voudrais conclure ces quelques lignes à propos de la connotation de la non-intervention par une anecdote touchée du doigt alors que je visitais les locaux de l'École Laïque du Chemin des Dunes, dans le camp de Calais, où l'on m'a expliqué que l'une des salles de réunions servait à « cacher » l'ONG Gynécologues Sans Frontières à qui le gouvernement refusait l'accès au camp. Pour mes interlocuteurs, il s'agissait là d'une volonté de nuire et écœurer la population du camp en mettant en scène le manque d'hygiène puisqu'avec une population d'environ 10 000 habitants, il y avait forcément des problèmes de santé intime et une vie sexuelle justifiant la présence de gynécologues.

1.1.1 – Des questions de légitimité au sein de l’Organisation des Nations unies

Les dynamiques de concurrence entre acteurs dits humanitaires s'imposent dès 1918 et les premières tentatives de rationalisation de la solidarité dans le sillon du Comité International de la Croix-Rouge (CICR), avec l'apparition de la Ligue des Sociétés de la Croix-Rouge (LSCR). Alors que le monde avait pourtant besoin d'interventions humanitaires désintéressées, ces deux acteurs sont paradoxalement entrés dans une relation tendue que la littérature parvient difficilement à expliquer si ce n'est par le biais de l'obtention de financements (Herrmann, 2012). Cette question financière qui cristallise les tensions sera évoquée plusieurs fois dans ce chapitre mais l'idée que je souhaite avant tout illustrer est la tendance voulant que dès l'apparition de l'humanitaire, bien avant le sans-frontiériste évoqué en introduction et sur lequel je ne reviendrai pas, la concurrence s'est imposée à l'échelle internationale ce qui présupposait une compétition entre institutions supranationales, notamment onusiennes qui appartiennent pourtant au même système, dans un contexte global que je vais tenter d'analyser.

L’Organisation des Nations Unies a été fondée en 1945 au sortir de la Seconde Guerre mondiale par 51 États qui se sont donnés comme objectifs le maintien de la paix et la sécurité internationale. Le nombre d'adhésions n'a par la suite cessé de croître en raison de nouveaux bouleversements géopolitiques induits par la Guerre froide (1945-1989), le processus de décolonisations (1945-1962) ou encore la chute de l’Union-soviétique (1985-1991). De fait, cette institution intergouvernementale dont je décrivais l’immobilisme des ramifications en introduction est dans une situation paradoxale puisqu’elle est également en mouvement permanent et en évolution perpétuelle. Ses compétences n'ont cessé de concerner un spectre de plus en plus large à mesure que les priorités se réorientaient vers les questions de développement et que de nouvelles agences voyaient le jour, suscitant par ailleurs depuis les années 1980 un débat qui oppose les « urgentistes » et les « développementalistes » tandis que le tout se joue sur fond de marchandisation des stratégies de communication correspondant à un objectif de satisfaction des donateurs (Péruse de Montclos, 2009).

Dans le même temps, l'organe de décision en dernier ressort qu'est le Conseil de Sécurité, dont les membres disposent d'un droit de veto, a toujours maintenu une composition inchangée. La question de la légitimité s'est alors rapidement posée et, dès les années 1970, une situation quasi-officielle de concurrence s'est installée entre le Conseil de Sécurité et l’Assemblée Générale d'une part, le Conseil de Sécurité et le Conseil Économique et Social (ECOSOC) d'autre part. En effet, les pays du sud étant majoritaires dans ces deux institutions elles se signalaient par une forme d'activisme soutenu en faveur du développement (Devin et Placidi-Frot, 2011) tandis que la structure du Conseil de sécurité en inhibait le volontarisme. Dans ce paysage, le mélange des genres entre institutions supranationales et ONG existe dès le commencement puisque, déjà, en 1946, 41 ONG obtiennent un statut consultatif auprès de l’ECOSOC. Actuellement ce ne sont pas moins de 5161 ONG qui jouissent de ce privilège³⁷ prévu par la résolution 1996/31^{xxviii} de l’ECOSOC et qui prévoit trois types de statuts en fonction du profil des ONG, avec des considérations pouvant apparaître subjectives comme leur taille ou leur degré de spécialisation.

³⁷ <https://csonet.org/index.php?menu=132> ; Consulté le 01/02/2020

Ce statut consultatif permet, d'après le site internet de l'ECOSOC, de « prendre part aux conférences internationales entrant dans leurs domaines d'action et organisées par les Nations Unies, ainsi qu'aux réunions des organes de préparations desdites conférences ». Néanmoins, cela permet surtout officieusement aux ONG accréditées par le système ONU de bénéficier de facilités pour répondre aux appels des agences, avec un enjeu financier une nouvelle fois au cœur des tensions mais aussi une ouverture sur le secteur privé que j'aborderai ultérieurement.

En termes de migrations de population, il s'avère qu'en sus de ces dynamiques de concurrence inhérentes au système ONU et à sa gouvernance, se dessine depuis les années 1950 une fragmentation du paysage induit par la pluralité des acteurs qui s'intéressent de près ou de loin à cette thématique (Pécoud, 2019). Dès lors, des tensions se sont dessinées entre plusieurs agences disposant pourtant officiellement de compétences complémentaires, notamment entre l'Organisation Internationale du Travail (OIT), le Haut-Commissariat aux Réfugiés (UNHCR) et l'Organisation Internationale des Migrations (OIM) comme je le présentais en introduction générale. L'histoire de cette dernière agence est par ailleurs singulière car elle a été initialement fondée hors du cadre de l'ONU et sous influence américaine ce qui pose une question sur laquelle je reviendrai qui est celle de l'intérêt des États dans l'action humanitaire puisque l'essence de cette agence reposait sur la peur des États-Unis de voir une montée en puissance des points de vue communistes dans la gestion supranationale des migrations (Pécoud, ibid.).

1.1.2 – L'avènement d'une diplomatie non gouvernementale

Pour continuer à illustrer le mélange des genres évoqué précédemment, il convient de souligner une tendance qui se développe depuis les années 1990, de réunions informelles entre les ONG consultatives et le Conseil de Sécurité de l'ONU. Le nom donné à ces réunions est celui de « formule Arria³⁸ » du nom de leur « inventeur » qui est un ancien représentant vénézuélien. Le site internet du Conseil de Sécurité précise que ces réunions informelles n'entrent dans aucun cadre relatif à une quelconque charte ou règlement mais peuvent tout simplement avoir lieu en vertu de l'article 30 de la charte des Nations unies voulant que le Conseil de Sécurité soit le « maître de sa procédure ». De fait, de la façon la plus obscure, les ONG veillent, surveillent, influencent voire même décident ou impulsent les mouvements des ramifications onusiennes comme l'a par exemple fait Handicap International sur le sujet des mines antipersonnel. Vingt ans après le traité d'Ottawa de 1997 interdisant les mines antipersonnel, l'ONG par ailleurs membre fondatrice de la Campagne internationale pour interdire les mines antipersonnel (ICBL) se félicitait d'une « victoire diplomatique sans précédent³⁹ » s'adjugeant de fait une compétence qu'aucune autre ONG auparavant ne s'était auto-attribuée publiquement. La thématique des migrations ne fait pas exception et certaines ONG ont pu influencer des politiques migratoires, notamment à travers leurs activités de lobbying (Péruse de Montclos, 2017), souvent traduit par le terme « plaidoyer », moins connoté, par les acteurs humanitaires francophones.

³⁸ <https://www.un.org/securitycouncil/fr/content/background-note> ; Consulté le 01/02/2020

³⁹ <https://handicap-international.fr/fr/actualites/traite-d-ottawa-20-ans-de-victoires-contre-les-mines-et-encore-tant-a-faire> ; Consulté le 01/02/2020

Cette tendance qui se dessine pose une vraie question qui devient celle de l'existence d'une diplomatie alternative (Ryfman, 2010). Au sein même des états-majors des grandes ONG, s'est alors théorisée la notion de diplomatie non gouvernementale qui recoupe trois objectifs : « l'environnement, les droits humains et la refonte des institutions internationales » (Rouillé d'Orfeuil, 2006). La concrétisation palpable de cette forme de diplomatie a entraîné le fait que les ONG, le Mouvement international de la Croix-Rouge et du Croissant-Rouge, les organisations internationales dont les agences onusiennes évoluent désormais dans un système interconnecté, exacerbant les pressions et concurrences dans un climat de compétition généralisée. Cette dynamique est largement critiquée, notamment par un pan de la recherche académique qui y voit une volonté des acteurs humanitaires de devenir des « partis politiques internationaux » (Sur, 1999) mais aussi, forcément, des professionnels de la diplomatie dépossédés d'une part de leurs prérogatives ou découvrant une nouvelle forme de concurrence sur des points qui étaient leur chasse-gardée.

Néanmoins, pour d'autres chercheurs, ces processus seraient significatifs d'une forme de crise qui aurait commencé après la guerre froide puisque cette période est celle qui a permis le plus de latitudes quant à l'intervention humanitaire (Vaux, 2001). À son issue, le nouvel ordre mondial et le désengagement des grandes puissances de leur soutien aux pays en voie de développement auraient créé les conditions d'un environnement facilitant la politisation de l'humanitaire (Schloms, 2005). En effet, avec un relatif « effondrement » du contrôle gouvernemental, l'humanitaire se déroulerait désormais sans règles morales (Fox, 2001). Par ailleurs, la confusion semble si ancrée dans les représentations que pour certains chercheurs, la politisation de l'humanitaire est quelque chose qui est désormais admis (Harmer, 2008) quand bien même des interventions humanitaires comme en Afghanistan répondraient davantage aux besoins des États menant la guerre qu'aux besoins des civils nécessiteux (Olson, 2006).

1.1.3 – L'instrumentalisation de l'action humanitaire

Après l'exemple de la création de l'OIM sous l'influence des États-Unis d'Amérique, cette deuxième question des intérêts américains à une intervention en Afghanistan va me permettre d'aborder la place des États dans le paysage humanitaire, place qui se développe sur fond de sans-frontierisme depuis les années 1990 et en jouant la carte de l'instrumentalisation (Dubuet, 2003). La Cour Internationale de Justice a, dès les années 1980, érigé les principes d'impartialité et d'humanité^{xxix} pour qualifier une intervention comme « humanitaire ». Cela devrait être par essence contradictoire avec l'action étatique qui poursuit forcément un intérêt et justifie le fait qu'un État ne se situe jamais sur un plan purement humanitaire, d'autant plus quand il le fait sur le territoire d'un autre État (Brauman, 1996). De fait, c'est à travers deux théorisations que les États justifient leurs interventions d'un argument humanitaire (Dubuet, ibid.) :

- L'alibi humanitaire pour dissimuler une impuissance militaire ou diplomatique et calmer l'opinion publique comme lors de la guerre en ex-Yougoslavie ;
- La gâchette humanitaire pour justifier l'usage de la force comme en Afghanistan.

La légalisation de cet humanitaire d'État au trouble dessein se concrétise avec le « droit d'ingérence » en 1991 et les premiers « bombardements humanitaires » afin de secourir les Kurdes en Turquie ou en Iran et la création de la première zone de sécurité^{xxx} pour permettre le parachutage de denrées qui ne profiteront pas toujours aux destinataires. Ensuite, sur une terre dévastée, à l'heure du retour des Kurdes dans leurs villages, les ONG ont « régné en maître » en déstabilisant totalement l'économie locale (Brunel, 2001) avec des achats massifs permis par des moyens sans commune mesure en comparaison aux acteurs locaux. La situation s'est répétée plusieurs fois au Rwanda, en Bosnie ou encore au Kosovo dans des mesures ou des contextes que je ne discuterai pas ici, l'objectif de ma démonstration étant plutôt d'exemplifier le fait que les États soient les acteurs poussant le paradoxe le plus loin tant l'argument humanitaire recoupe, dans tous les cas, des intérêts qui leur sont propres.

L'objectif de la première partie de ce premier point était de décrire le contexte structurel de confusion qui entoure l'intervention des acteurs humanitaires. Il semble en effet ouvrir la porte à des pratiques de concurrence ou instrumentalisation bafouant les principes d'impartialité et humanité sensés caractériser l'action humanitaire. Pourtant, la raison d'être des organisations internationales étant d'aider les États à « gouverner des enjeux transnationaux qui dépassent le cadre national et échappent à leur régulation » (Pécoud, op.cit.) il s'agit forcément d'acteurs-clés dans les études migratoires et dans mon projet de recherche. En effet, les migrants ont une influence directe sur deux caractéristiques des États : les frontières territoriales et l'identité de leur population (Pécoud, op.cit.) en modifiant durablement l'exercice des fonctions régaliennes des États hôtes : attribution de citoyenneté ou nationalité, sécurité aux frontières ou encore exercice légitime de la force tout en altérant la définition de l'identité « nationale » des États. En entrant en interaction avec le Grand récit que chaque État se forge, il y a des migrants plus ou moins désirables selon les époques.

1.2 – L'approche par *clusters* spécialisés ou la victoire des logiques managériales

Je terminais mon point précédent par l'exemple d'ONG déstabilisant les économies de pays subissant des interventions humanitaires ce qui va me permettre d'évoquer à présent un acteur volontairement oublié dans mes développements antérieurs, celui des entreprises et du monde économique, dont l'influence est subrepticie mais non négligeable. Le secteur privé marchand était déjà un acteur des relations internationales depuis l'entre-deux guerres et, à partir des années 1970, des liens se sont tissés avec l'ONU et ses ramifications. Cette période correspond en effet à un basculement de l'idéologie de l'ONU vers le libre-échange alors que ses institutions étaient jusqu'alors plutôt marquées par les logiques de planification (Sagafi-Nejad et Dunning, 2008).

En effet, la politique ouvertement néolibérale conduite par Donald Reagan aux États-Unis entraînant une réduction des dotations financières allouées au système de l'ONU conjuguée à la baisse des revendications tiers-mondistes ou encore aux divisions au sein du « camp » des non-alignés a préparé le terrain à l'entrée des entreprises dans le mélange des genres caractéristique de la solidarité internationale. C'est sous la mandature de Koffi Annan en tant que Secrétaire Général et alors qu'il tente de diversifier les sources de financement des institutions onusiennes que le poids des entreprises est devenu significatif (Devin et Placidi-Frot, op.cit.).

Les collusions, opaques pour certaines jusque dans les années 1990 ont été rationalisés en 1999 par le Global Compact⁴⁰ qui incite les entreprises signataires à respecter les valeurs de l'ONU et publier chaque année un rapport de bonnes pratiques, lui-même évalué par des ONG triées sur le volet par l'ONU. L'objectif est alors atteint pour les deux parties, l'ONU va pouvoir solliciter les entreprises d'envergure internationale pour leur surface financière et ces entreprises n'auront pas de réelles contraintes dans la conduite de leurs affaires. Cet élargissement des partenaires de l'action humanitaire aux acteurs des marchés financiers sonnera comme un point de non-retour qui va accélérer la managérialisation du secteur de l'humanitaire, à laquelle l'éducation ne fait pas exception comme je le démontrerai. A mesure de l'extension des partenariats et de la multiplication des compétences que les États membres de l'ONU attendent de ses ramifications, le pouvoir administratif se fragmente et exacerbe les rivalités.

Les États en question ne sont pas en reste et se posent en « prédateurs » qui profitent de nouvelles faiblesses pour politiser d'autant plus une fonction publique internationale qui était pourtant sensée impartiale, neutre et indépendante depuis la création de la Société des Nations. Des mécanismes de gestion des ressources humaines comme le détachement de fonctionnaires nationaux réputés professionnels et compétents issus de pays industrialisés auprès de l'ONU dans un contexte de restructuration permanent ont par exemple pu avoir pour conséquence l'annihilation de la voix des pays en voie de développement. De plus, les bouleversements sous couvert de la nécessité d'efficacité sont allés toujours plus loin avec l'alignement des recrutements sur des logiques court-termistes, la proposition de contrats de courte durée à la majorité des collaborateurs et la déstabilisation de plusieurs services avec toujours, en point d'orgue, la multiplication des dynamiques de concurrence.

1.2.1 – L'éducation en tant que nouveau pilier de l'humanitaire

Dans le sillage des organisations internationales, c'est tout le secteur de l'humanitaire qui a fait un pas vers ce qui est appelé la professionnalisation et qui est considéré par les chercheurs évoquant une « crise » de l'humanitaire depuis la fin de la guerre froide comme l'un des principaux facteurs puisque si les acteurs humanitaires deviennent des compétiteurs comme les autres au sein d'un monde néolibéral globalisé, ils ne disposeront plus daucun avantage comparatif (Freyss, 2004).

Je ne développerai pas plus loin sur les formes que prennent la professionnalisation car ce qui intéresse ma recherche est surtout la conséquence de cette perte d'avantage comparatif qui fait que les grands gagnants de ces nouvelles logiques soient les États ou groupement d'États comme l'Union européenne puisqu'en tant que bailleurs – les ONG d'envergure internationale ne disposant pas d'une capacité totale de financements propres – ils peuvent maintenir les acteurs de l'humanitaire dans une situation de dépendance. Certaines ONG sont même surnommées des « bébés-ECHO » du nom du bailleur de fonds de l'Union européenne ce qui concrétisera le fait que les acteurs humanitaires deviennent des opérateurs privés au service de bailleurs publics (Freyss, ibid.).

⁴⁰ <https://www.unglobalcompact.org> ; Consulté le 10/07/2020

Comme pour les pratiques précédemment évoquées qui ne remportaient pas l'adhésion généralisée en raison de leur opacité que sont le statut consultatif des ONG banalisé par la formule Arria ou encore les partenariats avec de grandes entreprises privées dédiabolisés après le Global Compact, il a fallu connoter positivement un évènement qui allait ancrer définitivement dans le paysage humanitaire l'adoption des logiques managériales quant aux sujets liés à l'éducation. Il s'est agi de la concrétisation par le IASC, en 2007, de l'éducation en tant que nouveau pilier de l'humanitaire aux côtés de l'alimentation, du logement et de la santé pour proposer une réforme visant la gestion des problématiques liées à la solidarité internationale par *clusters* spécialisés. Chaque *cluster* est désormais géré par un exécutif à deux têtes : une agence onusienne et une ONG. Les *clusters* sont sollicités en fonction de la nature de la réponse à apporter à l'urgence, selon qu'il y ait davantage besoin de soutien quant à l'alimentation, au logement, à la santé ou à l'éducation. De fait, il y a forcément des concurrences tant les frontières sont fines, il est en effet particulièrement subjectif de choisir si le besoin de santé ou d'alimentation l'emporte sur le terrain, la nutrition pouvant elle-même être s'inscrire dans le cadre de la santé.

1.2.2 – Au cœur du *cluster* éducation en Grèce

Comme je l'ai évoqué en introduction, le *cluster* éducation étant géré par l'UNICEF et l'ONG Save the Children, j'ai tout mis en œuvre dès mes premiers pas en Grèce en octobre 2017, pour rencontrer les coordinatrices de ces deux structures. Les missions de ces deux entités sur le territoire grec ne correspondent pas à une approche *cluster* classique puisque c'est l'UNHCR qui est responsable de la coordination générale, la réponse choisie à l'urgence humanitaire en cours étant envisagée sous l'angle du déplacement de population et non de l'éducation à proprement parler. C'est l'une des premières choses qui m'a été signifié par la coordinatrice de Save the Children ce qui m'a rapidement amené à penser, avec une première prise de recul, qu'il est par ailleurs possible de considérer qu'il s'agit d'une stratégie pour contourner la concurrence entre *clusters*. Néanmoins, l'UNICEF et Save the Children gardent la responsabilité de la coordination sur le terrain de tous les aspects liés à l'éducation ainsi qu'à l'inclusion des enfants déplacés dans le système scolaire grec. Cette position est ambiguë car l'UNICEF et Save the Children ont également une activité propre sur le territoire de la Grèce et sont en concurrence avec d'autres acteurs mais aussi entre eux pour l'obtention de financements. Les coordinatrices doivent donc parfois défendre leur structure de rattachement, parfois l'ensemble des acteurs œuvrant dans l'éducation, dans le cadre de débats quasi-schizophréniques pour paraphraser la coordinatrice de Save the Children. Elle-même, alors qu'elle semble me dire qu'elle a conscience que la mission de son ONG va bientôt prendre fin, le programme dans le camp de Skaramangas étant déjà fermé, m'explique que la situation est particulière en Grèce parce qu'il y a malgré tout un État fort et interventionniste dont elle n'avait pas forcément pris la mesure, je reviendrai sur ce point précis plusieurs fois dans mes développements. En tant qu'entités indépendantes proposant des services éducatifs, pour éviter les concurrences frontales, les deux têtes du *cluster* éducation se sont entendues pour que l'UNICEF se concentre essentiellement sur le continent tandis que Save the Children intervient plutôt sur les îles. Cette entente apaise les positions de façade mais, en rencontrant séparément les deux coordinatrices, j'ai relevé plusieurs éléments de langage démontrant à quel point la rivalité était à son paroxysme.

Pour l'une comme pour l'autre, la structure concurrente ne serait pas efficace, ne proposerait pas de programmes de qualité et jouerait un jeu politique dans le cadre des relations quotidiennes entretenues avec le gouvernement grec. Lors de mon retour en Grèce à l'été 2018, j'ai repris contact avec les mêmes interlocutrices et j'ai appris que Save the Children avait quitté la Grèce. L'explication de l'UNICEF était alors sans équivoque, cette agence avançait m'avoir déjà signifié lors de ma précédente visite que la qualité des programmes de Save the Children n'était pas suffisante. Pourtant, en interrogeant d'autres acteurs, notamment ceux issus du Ministère de l'Éducation (MoE) ou d'autres ramifications du gouvernement, ce départ s'expliquerait davantage par des choix politiques et financiers. En effet, Save the Children étant essentiellement active dans les îles, au cœur des *hotspots*, alors que le gouvernement avait choisi d'y confier toute la gestion des questions migratoires au *Ministry of Migration Policy* (MoMP) y compris l'éducation, les financements dévolus à Save the Children ont chuté et ont pour certains été réorientés. En prenant du recul par rapport à mon séjour précédent dans le pays, je comprends mieux le discours de la coordinatrice de Save the Children qui m'avait reçu quelques mois auparavant et m'annonçait que plusieurs programmes de l'ONG avaient déjà dû fermer dans les îles en raison de problèmes de financement.

Ces entretiens, ces anecdotes, ces représentations illustrent de façon concrète comment les logiques managériales et de concurrence inspirées des activités économiques qui sont ancrées dans le paysage humanitaire, sans point de retour depuis la réforme du IASC de 2007, ont pour effet de surmultiplier les tensions et les dynamiques de concurrence sur des bases parfois irrationnelles. L'objectif de ce deuxième point était donc de démontrer la mise à mal de la « raison humanitaire » (Fassin, 2010) par l'entrée en jeu des points de vue managériaux dans la gestion de la solidarité internationale. En effet, le mécanisme allant de pair avec celui de la professionnalisation du travail humanitaire ne peut être que celui de la concurrence, qui préside à l'obtention de fonds sur des critères techniques, écartant toute idée de transformation de la société qui pouvait exister dans les activités non-professionnelles (Le Naëlou, 2004).

1.3 – À l'orée du camp : l'entretien du chaos comme débouché

Les deux premières parties de ce premier point m'ont permis de dresser le climat de concurrence dans lequel évoluent les acteurs de l'humanitaire. Il convient désormais de le ramener à des considérations plus concrètes sur la question des camps ainsi que sur les terrains qui préoccupent ma recherche, notamment la Grèce. Les déplacements de population sur fond de conflits postcoloniaux des années 70/80 et la multiplication des camps semblaient proposer une lecture idéologique enfin duale pour les acteurs humanitaires, la violence d'un côté, la détresse de l'autre. Et pourtant...

1.3.1 – La désidéalisation de l'humanitaire

Dans une analyse de Rony Braumann (1999), ancien Président de MSF, qualifiée par l'auteur lui-même de personnelle et non-institutionnelle, il est décrit un phénomène que je n'avais pas encore mentionné et qui est celui de situations où l'intervention humanitaire peut servir de caution à des atrocités.

Il évoque le cas du Cambodge qui a connu l'émergence de camps lors de la prise de Phnom Penh en 1979 par l'armée vietnamienne ayant comme effet ricochet suite à la déroute des Khmers Rouges, l'installation d'exilés en Thaïlande. Ces camps sont très vite devenus des plaques-tournantes du trafic de drogue, des centres d'entraînement paramilitaires et des lieux de commerce dans la mesure où les usagers du camp étaient capables de produire une certaine forme d'artisanat alors que les grandes villes portaient encore les stigmates de la politique des Khmers Rouges. Pourtant, jusqu'en 1989 c'est bien le régime des Khmers Rouges qui est reconnu légalement légitime ce qui entraîne une situation inédite où le gouvernement officiel d'un pays se retrouve dans des camps. Les acteurs humanitaires sont alors face à un dilemme, car aller dans ces camps peut signifier cautionner les agissements des Khmers qui n'avaient pas changés depuis leur défaite, sachant que toute aide apportée servira indirectement à former des forces antivietnamiennes. Certaines y allèrent, subirent des détournements massifs, furent instrumentalisées, peu refusèrent. Il fallut un deuxième exemple pour que ne soit désidéalisée l'intervention en soutien des populations des camps, il s'agit de l'Éthiopie dans les années 1980 qui a connu un immense élan de solidarité et de multiples interventions internationales se voilant la face sur les raisons de la famine, que l'on peut résumer à des choix politiques, des taxations ubuesques et une collectivisation des terres mal maîtrisée. La question de l'Éthiopie est un tournant car justifiée par une souffrance réelle, palpable. L'intervention a complètement fait l'impasse sur les manipulations politiques, les détournements et la corruption. En 1985, le Parti des Travailleurs nouvellement créé se voyait confier la gestion du dispositif d'aide. Néanmoins, il a conditionné sa distribution à l'acceptation d'un départ volontaire vers des nouvelles zones économiques et, face au manque d'engouement, c'est avec violence qu'ont été déplacées les populations. Cet épisode a par ailleurs inspiré le roman *Asmara ou les causes perdues* (Rufin, 1999) qui m'a accompagné lors de mon expérience au Liban et dont je comprends désormais les tenants et aboutissants.

Les acteurs humanitaires en contexte de camps sont donc, plus qu'ailleurs, confrontés à une balance perpétuelle et au fait de savoir si les actions qui sauvent des vies ne pourraient pas d'une certaine façon perpétuer le conflit (Lindenberg et Bryant, 2001). Pour ma part, 40 ans après l'Éthiopie, plus de 10 ans après la mise en place des *clusters*, j'observe une conséquence de la mise en compétition économiques des intervenants qui est la tentation de vouloir perpétuer le conflit ou son illusion car sans conflit, pas de programmes et donc pas de financements. Dans l'illusion du conflit, il est par ailleurs nécessaire de faire appel à un nouveau panel de prescripteurs : les médias qui construisent une « imagerie compassionnelle » de plus en plus loin de l'information (David, 2010) tandis que les conflits changent de forme en n'opposant plus des États mais des groupes « terroristes » ou « activistes » transnationaux.

1.3.2 – Des raisons structurelles de la mise en concurrence

La sélection de données que je vais désormais présenter illustre que la concurrence entre les ONG est inhérente à l'intervention humanitaire car leur organisation étant plus souple que celle des agences onusiennes ou des administrations étatiques, elles sont selon l'une de mes interlocutrices au sein du Ministère de l'Éducation grec (MoE) « la première salve de réponses à l'urgence ».

Je remarque qu'elle décrit dans notre discussion un système structurel puisqu'elle évoque deux phases à la suite de cette période de compétition exacerbée entre ONG qui sont la concurrence entre ONG et institutions publiques nationales ou internationales avant que n'arrive l'ère de la coopération pacifique. Je reviendrai sur ces deux phases dans le troisième point de ce chapitre mais tiens à préciser dès à présent que l'UNICEF va plus loin dans la différenciation des temps de la première phase en Grèce puisque pour cette agence, la toute première réponse n'est pas celle des ONG mais celle des volontaires et des bénévoles. Elle débuterait dès mars 2016, simultanément à la fermeture de la route des Balkans. Pour la coordinatrice que j'ai rencontrée plusieurs fois, cela s'explique par la lourdeur des procédures administratives et financières nécessaires avant de pouvoir mobiliser une agence onusienne ou une ONG internationale. Pour les structures qu'elle considère de cet acabit, outre l'UNICEF et Save the Children, elle évalue à environ six mois la mobilisation des fonds nécessaires (provenant essentiellement du bailleur européen ECHO) ce qui amène le début de leur engagement à fin 2016, peu ou prou au moment où le gouvernement a lancé les premiers balbutiements du DYEP. Le discours de Save the Children tranche légèrement, dès ce stade et en tant qu'ONG, avec celui de l'UNICEF en tant qu'agence de l'ONU. Pour la coordinatrice, le fait que les ONG arrivent très vite est dû aux lacunes des États quant aux réponses à apporter aux situations d'urgence. Plus globalement, la rhétorique utilisée par Save the Children pourrait être qualifiée de plus « militante » que celle de l'UNICEF et plus connotée, je perçois notamment une véritable critique de l'accord UE / Turquie. En Italie, j'ai par ailleurs découvert un nouveau degré de cette concurrence militante en rencontrant l'ONG Intersos, responsable de la réponse éducative dans tous les centres accueillant des enfants déplacés qui ne considère pas Save the Children comme une « vraie » ONG car ses positions seraient politiques et liées aux choix gouvernementaux. À ce stade, la concurrence entre ONG est assumée à demi-mot mais sans la prise de conscience qu'elles se mettent également en concurrence directe avec l'État, d'où la nécessité d'analyser profondément le phénomène ultérieurement dans mon tecxte. Pour les représentants que j'ai rencontrés au sein de Help Refugees, qui est le plus gros réseau de défense des droits des réfugiés en Grèce, la compétition entre ONG est palpable. Elle concerne tous les niveaux de leur activité, des financements aux activités proposées, il y a une bataille pour fournir « toujours de plus en plus de choses ».

Néanmoins, l'objectif des ONG œuvrant dans l'éducation étant de favoriser la transition vers l'école formelle, la responsable du réseau pour la région d'Athènes me dit qu'elle ne croit pas à un climat de compétition entre les ONG et les écoles formelles qui, à l'inverse de la France où les inscriptions des enfants se réalisent dans les mairies, enregistrent elles-mêmes les nouveaux arrivants. Cette forme de déni s'explique en partie par la question de la compétence, les membres de réseaux militants étant généralement bénévoles, peu formés et gravissant les échelons hiérarchiques en fonction de l'ardeur de leur activisme.

1.3.3 – Réflexions sur la concurrence entre ONG au sein des camps de Grèce

J'ai senti que je touchais un point sensible en évoquant la concurrence entre les ONG dans le camp de Skaramangas, dont j'ai suivi l'évolution tout au long de ma recherche. Au cours d'un entretien avec une coordinatrice de l'ONG Elix qui est un *implementing partner* de l'UNICEF, la première réponse que j'ai eu à mes questions sur les relations entre ONG présentes fut un éclat de rire concluant ironiquement la formule « nous coopérons très bien » avant qu'elle ne cite quelques exemples.

Il existerait une concurrence entre les ONG que mon interlocutrice qualifie d'éducatives et celles qu'elle considère « récréatives » qui sont aussi parfois appelées « para-éducatives ». En effet, une structure appelée Earth, que je n'ai pas réussi à rencontrer, se focalisait sur l'organisation de rencontres sportives et disposait, de fait, d'un grand pouvoir d'attractivité auprès des enfants. Ce n'est pas cela qu'elle remet en cause mais plutôt le fait que les enfants préféraient aller faire du sport que participer aux activités éducatives d'Elix, quand bien même l'ONG avait été nommée référente pour l'éducation non-formelle par l'UNICEF. Il y a eu beaucoup de difficultés à accorder les emplois du temps des deux structures qui défendaient leurs propres intérêts et il a fallu que l'UNICEF, soutenu par les *Refugee Education Coordinators* (REC) du camp, ne tranche la question en « obligeant » Earth à ne proposer des activités que lorsqu'Elix avait terminé de dispenser son programme journalier. La concertation n'a pas forcément été suffisante malgré des réunions bimensuelles entre toutes les structures travaillant avec des enfants. Cette interlocutrice trouve par ailleurs le nom de ces réunions légèrement biaisé car il s'agissait de réunions des acteurs de l'éducation et qu'elle avait du mal à considérer certaines structures comme des acteurs éducatifs. Ce flou a été entretenu selon elle par le fait que le management du camp change plusieurs fois, du Danish Refugee Council au MoMP puis au retour du Danish Refugee Council. Ce discours semble plus facilement assumé par les acteurs de terrain, coordinateurs, enseignants, travailleurs sociaux qu'au siège des ONG. Par exemple, en rencontrant Metadras, autre *implementing partner* de l'UNICEF mais cette fois pour les îles, je n'ai pas pu aborder la question, le discours étant policé et la coopération louée pour son efficacité.

Je voudrais conclure ici par quelques pistes de réflexion, sur des mentalités qui ont été dures à faire évoluer entre la période de toute-puissance des ONG et celle où l'État reprend la main sur ses prérogatives. Toujours dans le camp de Skaramangas, l'ONG Drop in the Ocean qui propose des activités récréatives a fait l'objet de remontrances de la part des REC puisque les bénévoles incitaient les enfants à rester jouer alors que les bus pour le DYEP allaient partir. Ils ont fini par exiger un droit de regard sur le recrutement des volontaires puisque ce type de bénévolat court qui ne dure généralement que 10 à 15 jours peut devenir nuisible à l'équilibre des enfants s'il revient à les empêcher de sortir du camp pour rejoindre les écoles formelles. Néanmoins, même avec des ONG proposant des activités éducatives, il peut y avoir des tensions. Lorsque j'ai rencontré le British Council dans ses bureaux localisés dans un quartier huppé d'Athènes, j'ai échangé avec l'ancienne cheffe de projet de l'ONG dans le camp de Skaramangas. Tous les enseignements étaient proposés à travers des activités créatives (dessin, peinture, théâtre) qui étaient conçues comme des portes d'entrées vers le langage, les mathématiques et les sciences. Le programme du British Council a duré de novembre 2016 à mai 2018 et pour l'une des REC de Skaramangas, il s'agit typiquement du genre d'ONG qui n'a pas su accepter le virage de la coopération avec le gouvernement. Il n'y a aucun doute dans son discours quant à la qualité du *curriculum* proposé par l'ONG, cette structure était selon elle dans une logique éducative avec des professionnels formés mais elle refusait par exemple de fournir aux REC la liste des élèves enrôlés dans leur programme. L'ONG a mis en place une véritable dynamique de « résistance » au point d'avoir beaucoup de mal à accepter de devoir quitter le camp à la fin du programme. Après cet entretien, je n'ai pu m'empêcher de repenser à ma journée dans le camp de Vinojug, en Macédoine du nord, où seulement une à deux familles Afghanes restaient présentes dans le camp alors que je croisais plusieurs représentants d'ONG ou d'agences de l'ONU qui flânaient dans les lieux communs, il s'agissait pour moi d'un début de justification à une présence que ne semblait plus avoir lieu d'être.

Cette troisième partie de mon premier point a permis de préciser le contexte de concurrence entre acteurs au sein du périmètre des camps en repartant de considérations scientifiques pour analyser ce que j'ai observé sur mes terrains d'enquête. J'en suis arrivé à la déclinaison de nouvelles échelles de concurrence entre ONG ou agences de l'ONU connotées négativement en tant que « politiques » et d'autres arborant l'étendard de la pureté militante. Il s'est également agi d'observer l'opposition au sein des camps entre les acteurs « éducatifs » et les « récréatifs » ou « para-éducatifs » tout en ouvrant une réflexion sur la concurrence entre humanitaires et États qui sera traitée en fin de chapitre.

2 – Regards sur les dynamiques de compétition en éducation

Comme évoqué en introduction de ce chapitre, les dynamiques de concurrence entre acteurs intervenant dans le champ de l'éducation en contexte migratoire semblent se décliner à toutes les échelles possibles et imaginables. Après avoir débattu de la compétition qui fait rage entre les ONG et les organisations internationales, il convient de ramener ces questions à l'échelle des secteurs publics étatiques pour décrire les mécanismes d'internationalisation des systèmes éducatifs et leurs conséquences à l'échelle locale. Il s'agira également de s'attarder sur l'une d'entre elles qui est directement en lien avec l'érection d'écoles dans les camps : le déni d'inclusion dans les écoles publiques formelles qui est bien souvent opposé aux enfants déplacés et les conduit, parfois malgré eux, vers les acteurs non-formels que je viens d'évoquer.

2.1 – Internationalisation des systèmes éducatifs et conséquences locales d'une mise en concurrence organisée ou subrepticte

Les travaux de recherche prenant en compte la dimension internationale de l'éducation semblent être longtemps restés articulés autour de l'enseignement supérieur et notamment de l'université (Lange et Henaff, 2015). En effet, les niveaux primaires et secondaires ont surtout été analysés, notamment par les historiens de l'éducation, à travers le prisme national (Matasci, 2010). Néanmoins, l'internationalisation des systèmes éducatifs est désormais présentée comme une suite logique, une normalité de la mondialisation en tant que phénomène naturel et inexorable. De fait, les « normes internationales » seraient un ensemble de pratique unanimement partagées (Steiner-Khamisi, 2012). Avec un deuxième niveau de lecture, il apparaît cependant que cette internationalisation suit les logiques économiques qui préexistent à la construction d'espaces régionaux comme l'Union européenne. La conséquence est de passer d'une ambition éducative à une logique de « prestation » (Lamarche, 2003) avec ce que cela produit comme compétition et concurrence. Il est à signaler, et ce même si cela ne concerne que partiellement ma recherche, que cette vision internationaliste mais très occidentale de l'éducation a également été imposée aux pays dits du sud derrière l'argument d'une « aide internationale » qui correspondrait surtout à une « institutionnalisation de l'influence internationale » (Samoff, 2007). Si ces considérations m'intéressent, c'est parce que le phénomène mêle une foultitude d'acteurs au premier rang desquels se trouvent toutes les institutions présentées dans mon premier point, des agences onusiennes aux ONG en passant par les associations locales.

2.1.1 – Conséquences d'une internationalisation des systèmes éducatifs à l'échelle de la Grèce

Je n'irai pas plus loin dans la discussion sur ces bouleversements car l'objectif de mon deuxième point est surtout de décrire quelles en sont les conséquences sur mes terrains d'enquête, notamment la Grèce, en faisant appel à mes autres investigations pour confirmer, infirmer ou nuancer certaines observations. Pour ce faire, il m'a une fois de plus fallu déconstruire mes propres représentations et je ne peux m'empêcher de repenser ici à mes premiers travaux de recherche en Thaïlande, après lesquels je plaideais pour une forme de standardisation alors que c'est cette standardisation qui permet justement une approche en termes de prestations et « l'éclatement des systèmes » (Lange et Henaff, 2015). À la suite de cette mise en concurrence internationale des systèmes éducatifs, tout un pan de la recherche qui s'est certes donné comme objectif d'analyser des conséquences locales de ce processus mais en se focalisant essentiellement sur les établissements du secondaire qui, grâce au jeu des options, parcours, réputations, cartes scolaires se lançaient dans une compétition pour l'attraction de la matière première : les élèves et notamment les « bons élèves » (Van Zanten, 2006). Les chercheurs ont essentiellement produit des travaux critiques du phénomène qui aggraverait les logiques de ségrégation et inégalités scolaires (Delvaux, 2006 ; Maroy et Van Zanten, 2007) dans le cadre d'une répartition discriminante qui ne serait que modérément du fait des familles elles-mêmes. En s'intéressant à l'éducation en contexte migratoire, il apparaît qu'un phénomène encore peu documenté a son rôle à jouer dans l'établissement d'écoles au sein même des camps concomitamment au déroulement des conflits ou crises, il s'agit de la concurrence locale au niveau de l'échelle primaire, entre écoles, dont j'ai pu prendre la mesure en Grèce.

Pour illustrer ce qu'implique cette concurrence locale, en lien avec la scolarisation des migrants, je souhaite ouvrir ici quelques pistes de réflexion sur des mécanismes que je détaillerai dans le point suivant de ce chapitre en revenant une dernière fois sur les propos de la responsable pédagogique d'Arsis, que j'ai rencontrée en 2016 à Thessalonique, dans le nord de la Grèce. Les raisons du déni d'inclusion seraient alors à analyser à différentes échelles et le plus explicite pour faire comprendre mon raisonnement au lecteur est de repartir du niveau local. Premièrement, les écoles sont en effet en concurrence à l'échelle de la ville ou de l'une de ses subdivisions administratives. Elles ont donc tout intérêt à éviter l'inscription d'enfants déplacés, notamment s'ils vivent dans des camps car ils vont être souvent absents en raison de la fatigue, des maladies, des préoccupations des parents ou des transports. Ces écoles ne peuvent pas, de façon toute pragmatique, dans un contexte de concurrence avec les autres écoles du secteur, cumuler les absences d'élèves qui affectent leurs statistiques. Deuxièmement, au niveau national, le système scolaire grec n'a pas intérêt à inclure temporairement des enfants ayant vocation à se rendre dans un autre État membre de l'UE ultérieurement. En effet, en Europe les élèves sont évalués en termes de compétences à acquérir et ce cadre de compétences globalisé se déplace, de pays en pays. Un élève va commencer à acquérir des compétences en langues sur le territoire grec en partant d'un niveau de grand débutant, puis ces compétences vont être déplacées en Allemagne ou en Suède donc le niveau de compétences atteint en Grèce ne sera plus en adéquation avec ce que l'on attend en Allemagne ou en Suède d'un élève ayant théoriquement validé cette batterie de compétences.

La conséquence serait alors une influence négative sur l'évaluation du système scolaire grec si les effectifs d'enfants déplacés en font partie puisqu'ils affectent les standards habituels et ne restent pas assez longtemps pour combler leurs lacunes. Dans une idée relativement proche, sans considérer qu'il s'agisse d'un nouveau niveau de concurrence, un élève scolarisé en Grèce qui va arriver en Allemagne ou en Suède avec des compétences en deçà des attendus pour un enfant de son âge dans le pays de destination donnera une mauvaise image du système scolaire grec qui sera alors perçu comme défaillant et incapable de faire face à la scolarisation d'enfants déplacés.

La première partie de ce deuxième point visait à revenir sur les logiques globalisatrices qui ont mené aux processus d'internationalisation des systèmes éducatifs dont les conséquences sont une fois encore des dynamiques de mises en concurrence ou bien le basculement des représentations de l'éducation vers une logique de prestation. En Grèce, la déclinaison locale de ces conséquences revient à une concurrence entre écoles faisant qu'elles ne peuvent pas, dans un système globalisé, accueillir les enfants déplacés sans ce que cela n'affecte leurs statistiques, indicateurs et plus largement la façon dont leur offre de prestation sera évaluée.

2.2 – Le déni d'inclusion comme débouché à la concurrence entre écoles

En repensant à ce stade de la thèse à mes premières tentatives de théorisation du déni d'inclusion opposé aux enfants déplacés à Calais, puis sur mes autres terrains, je ne pus m'empêcher d'y voir une conséquence de la mise en compétition de tous les acteurs de l'éducation et plus particulièrement des acteurs publics étatiques qui débouche sur une concurrence entre écoles. La base de ma réflexion sur le déni d'inclusion a été publiée en 2017 dans un texte auquel je faisais référence en introduction et que je vais ici développer brièvement, il m'a en effet permis d'identifier trois piliers du déni ainsi que des leviers de mise en scène (Idrac, op.cit.). Premièrement, les mairies demandent aux familles mal informées une preuve de domiciliation, difficile à produire si elles vivent dans un camp. Cette exigence constitue un abus, car la domiciliation n'est pas exigible par la loi et une adresse postale pour recevoir les documents relatifs à la scolarité (communications, informations, cantine, bulletins scolaires, etc.) suffit. Deuxièmement, le carnet de vaccination des enfants doit être à jour lors de leur inscription et nombre de familles ne disposent tout simplement pas de ce document. Il n'est pas en vigueur dans tous les pays et, quand bien même il le serait, il est aisément oublier ou de l'égarter dans la précipitation du départ. Troisièmement, les camps ou bidonvilles sont souvent situés en périphérie des communes. De fait, les mairies peuvent considérer qu'elles ne sont pas compétentes pour inscrire à l'école les enfants installés à leur périphérie. Pour ce faire, elles constituent des commissions d'élus *ad hoc* qui se chargent d'établir si le camp ou le bidonville est bel et bien sur leur territoire. C'est en partie sur ce déni d'inclusion organisé que se dessine le basculement de l'éducation en situation d'urgence vers l'éducation d'urgence que je vais tenter de modéliser tout au long de ce travail. J'ai rencontré au long de mes enquêtes toutes sortes de tactiques de ce type permettant d'écartier les enfants, je fais ici le choix du mot tactique au sens interactionniste que je présentais en introduction car j'ai été un temps persuadé, avant de découvrir les stratégies mises en place sur les îles grecques que je décrirai ultérieurement, que le déni d'inclusion était à géométrie variable et découlait de manipulations personnelles ou de lectures aléatoires alors qu'il est une réponse institutionnelle.

Mes premiers pas en Grèce semblaient valider ce ressenti, j'entendais par exemple parler de directeurs refusant d'inscrire des arabophones car leurs ordinateurs n'écrivaient que les alphabets grec et latin. Je retrouvais également la même désinformation quant aux vaccins et déconstruisais lentement le fait que ce déni ne soit que très peu influencé par les questions de racisme. Je ne m'attarderai pas sur le sujet car, malgré quelques blocages d'écoles qui m'ont été rapportés, notamment en 2016 où le parti d'extrême-droite Aube Dorée était encore très fort en Grèce, aucun de mes interlocuteurs n'a mis cet argument de la discrimination en avant dans ses explications du phénomène.

2.2.1 – Un déni d'inclusion lié à un secteur public lacunaire sur la route des Balkans

En Macédoine du nord, où je me suis rendu en 2017, le déni d'inclusion des enfants déplacés ne semble pas institutionnalisé mais se dessiner sur fond d'inefficacité relative de tout le secteur public, mes interlocuteurs s'accordant sur le fait que l'éducation non-formelle y comble le vide que l'État devrait être en mesure d'assumer. Il ne semble y avoir aucune possibilité pour ces enfants d'intégrer ne serait-ce que temporairement le système public local tant le système d'asile est décrit comme totalement inefficace par Legis, l'une des ONG que j'ai rencontrées et ce même si le *Primary Education Act* garantit l'accès à un parcours obligatoire en école primaire et le *Secondary Education Act* permet l'inclusion dans un cursus secondaire. Cet état de fait semble se décliner sur fond de (in)compétences selon mes interlocuteurs, les enseignants n'ayant pas été formés à l'accueil de ce public et les institutions n'étant pas enclines à débloquer des fonds pour le faire. Néanmoins, les prémisses d'une approche volontariste existent, les demandeurs d'asile étant par exemple transférés automatiquement à Vizbegovo, un centre d'accueil pour demandeurs d'asile où ils reçoivent l'aide de l'ONG macédonienne Young Lawyers Association pour effectuer leurs démarches. Les enfants non-accompagnés sont par ailleurs logés par l'ONG Jesuit Refugee Service qui se charge de leur assigner un tuteur légal. Cependant et alors que certains demandeurs d'asile ayant fui le Kosovo en 1999 n'ont toujours pas obtenu la protection demandée, le manque de moyens incite le gouvernement à prendre des décisions arbitraires et à faire des différences entre nationalités, seuls les Syriens, Afghans et Irakiens sont éligibles à l'asile. Cette fois, le racisme est une réalité et il est avancé comme argument lorsque je questionne mes interlocuteurs sur l'absence d'inclusion des enfants déplacés dans les écoles locales. À Gevgelija, une ville dont j'ai parlé plusieurs fois en raison de la présence d'un camp de transit, on me dit que les enfants n'ont pas forcément envie d'aller à l'école en ville car quand ils sortent, avec les volontaires, les travailleurs sociaux, ils croisent des regards malveillants et empreints de défiance. Par conséquent, ils préfèrent aller à l'école non-formelle du camp dans le cadre d'un niveau de concurrence entre formel et non-formel que je détaillerai plus en aval de ce chapitre.

Pour ce qui est de la Serbie et selon la loi sur les réfugiés et demandeurs d'asile, les enfants déplacés doivent avoir accès à l'enseignement primaire et secondaire, l'enseignement primaire étant obligatoire au même titre que pour les enfants serbes. Dans ce sens, le gouvernement, avec le soutien de l'UNICEF a lancé en septembre 2017 un plan d'inclusion des enfants déplacés dans les écoles serbes avec des formations adéquates pour les enseignants. Avant la fermeture des frontières, les enfants n'étaient pas incités à rejoindre l'école publique puisqu'ils ne restaient que quelques semaines sur le territoire.

En classe, les élèves n'étaient pas assidus mais il était difficile de les convaincre d'être attentifs d'autant plus qu'ils assistaient à des leçons en langue serbe sans traductions. La question de l'interprétariat revient régulièrement dans les discussions avec les acteurs locaux et est révélatrice du manque de moyens à disposition des acteurs de l'asile ou de l'éducation dans la région des Balkans. Le directeur de l'*Asylum Center* de Banja Koviljaca, que j'ai visité et présenté en introduction, me posa la question suivante pour illustrer le problème de la langue : « Qui parle le farsi en Serbie ? » à laquelle « personne » sera sa réponse.

Depuis la fermeture de la route des Balkans la situation est différente puisque les enfants passent plusieurs mois à Banja Koviljaca. Lors de ma visite, 23 enfants de 6 à 14 ans sont donc inscrits à l'école publique de la ville. Pour les trois premières classes, l'équivalent de l'école maternelle, les enfants restent à l'*Asylum Center* et ce sont des enseignants du secteur public qui se déplacent. Pour être inscrit à l'école en Serbie, il faut une signature des parents et un examen médical. Ce sont les employés de l'*Asylum Center* qui se chargent alors de toutes les formalités et organisent le transport. La barrière de la langue à l'école est une difficulté mais les enfants y nouent des amitiés, jouent avec des camarades de leur âge, ré-apprennent à rester assis en classe. Le succès dans les activités purement scolaires n'est pas une priorité selon mon interlocuteur. Ce qui est important pour lui est de se confronter à la culture des pays de l'ouest, revenir à la normalité et à la routine. En évoquant l'exemple de Banja Koviljaca avec d'autres enquêtés, cet *Asylum Center* ne semble pas être une exception et même s'il y a des lacunes en termes de compétences, l'inclusion des enfants déplacés en Serbie ne fait pas l'objet de résistances. J'ai évoqué la question du racisme avec le Belgrade Centre for Human Rights dont j'ai parlé dans la présentation de mon panel. Selon eux, pour les Serbes, les migrations ne sont pas encore un sujet important puisque la Serbie a longtemps été un simple pays de passage. De fait, ils considèrent les migrants plutôt comme des « invités » et le discours gouvernemental incite à la solidarité, surenchérissant avec l'argument que le peuple serbe sait ce que signifie qu'être déplacé. En revanche, les migrants voulant rester sur le territoire étant de plus en plus nombreux, mon interlocutrice considère que la situation pourrait changer et le sujet des migrations être instrumentalisé dans le futur.

La deuxième partie de ce deuxième point visait à proposer un éventail des tactiques mises en place par les acteurs locaux sur mes terrains d'enquête afin d'écartier les enfants déplacés de l'accès à l'éducation formelle. Les principales raisons rencontrées dans les Balkans quant au déni d'inclusion seraient, à l'inverse de la France et de la Grèce dont je vais à présent détailler la situation, davantage liées au déficit de compétences au sein des secteurs publics étatiques qu'à des choix politiques.

2.3 – Écarter les enfants déplacés des systèmes scolaires formels : stratégies et mises en scènes savantes

Avant de détailler la stratégie grecque de mise en œuvre à grande échelle du déni d'inclusion et même si elle ne concerne pas mon public cible, je voudrais revenir brièvement sur une tentative stratégique concernant l'éducation secondaire, qui m'a été rapportée en Italie en 2019 alors que la politique migratoire se durcissait et qui a échoué. Elle donne en effet un aperçu de l'inventivité des États dès lors que l'objectif d'écartier les enfants déplacés des parcours scolaires est assumé. C'est avec l'ONG Intersos que le sujet de l'inclusion scolaire des migrants dans le système formel a été le plus approfondi en entretien.

2.3.1 – La complexification institutionnelle en Italie : un bilan mitigé

S'il n'y a que peu de programmes spécifiques de transition il ne semble pas y avoir d'obstacles majeurs à l'inclusion comme cela peut être le cas en Grèce ou en France. Les plus jeunes (en dessous de 15/16 ans) rejoignent les écoles élémentaires et les 15/18 ans rejoignent des *Centro Provinciale per l'Istruzione degli Adulti* (CPIA) pour valider en quelques mois le certificat que tous les Italiens doivent obtenir s'ils veulent travailler sur le territoire ou poursuivre une formation professionnelle. Le sigle CPIA laisse penser à des formations pour adultes mais les mineurs y sont aussi enrôlés, l'objectif étant de valider un certificat correspondant au diplôme de fin de scolarité obligatoire. Le gouvernement a fait de l'obtention de ce diplôme de fin de scolarité obligatoire un prérequis pour pouvoir rejoindre le marché de l'emploi, ce qui n'était pas le cas auparavant, afin de se donner une possibilité supplémentaire de compliquer le quotidien des migrants. Les CPIA sont des programmes qui se déroulent dans les écoles publiques entre 15 heures et 18 heures, quand les Italiens sont partis. Il est assez aisément de s'y inscrire mais il y a malgré tout un problème de formation de la part des enseignants qui doivent se former par eux-mêmes car ce que propose le Ministère est décrit comme insuffisant par mon interlocuteur de l'ONG Intersos. Ils ont certes une certification supplémentaire en langues, mais pour travailler avec des migrants, cela ne suffit pas, je ne m'étendrais pas ici sur ce sujet car ce sera l'objet de tout un chapitre mais nous en arrivons à nouveau au cours de nos discussions à la question de la formation à la gestion du trauma des enfants. En revanche, les migrants seraient selon mon interlocuteur si motivés que 90 % des mineurs présents en Sicile fréquentent soit l'école publique pour les plus jeunes soit un CPIA à partir de l'adolescence ce qui aboutit à un paradoxe. En effet, certains Italiens n'ont pas leur certification de fin d'éducation obligatoire et ne peuvent donc théoriquement plus travailler alors que les migrants « que le gouvernement méprise » selon lui le valident en quelques mois dans la mesure où « l'Italien n'est pas une langue difficile à apprendre ».

L'Italie a donc mis en œuvre d'autres tentatives à visée stratégique pour faire face à l'échec que je viens d'évoquer, notamment à travers le très controversé décret Salvini. Lorsque j'évoque le sujet de l'éducation avec un médiateur de Centro d'Astalli, que j'ai visitée à Catane, en Sicile, il apparaît que ce décret va effectivement compliquer l'inclusion des migrants dans les écoles ou les CPIA. Il était selon mon interlocuteur traditionnellement facile pour les migrants d'inscrire des enfants à l'école, même sans papiers, il suffisait d'une autorisation de la police, il y avait même des inscriptions à l'université. Les programmes avaient beau présenter des lacunes, notamment en termes de soutien psychosocial, jusqu'au décret Salvini il était aisément de rejoindre un parcours scolaire formel. Depuis, c'est plus compliqué car la police n'accorde plus d'autorisation, il faut des documents officiels. Durant un temps, le visa humanitaire suffisait mais ce n'est plus le cas puisque ce visa n'existe plus et que pour passer les examens finaux, c'est un passeport qui est désormais exigé. Enfin, la situation n'est pas la même selon les régions et, au sein d'une même région, il peut y avoir des traitements différents entre villes et campagnes voire même des traitements différents entre grandes villes n'ayant pas la même conception de l'accueil. Palerme s'affirme par exemple comme une ville d'accueil alors que Catane est ouvertement plus fermée.

En Italie, lorsque j'évoquais le racisme avec mes interlocuteurs, le thème semblait éminemment d'actualité mais n'avait pas l'air d'un enjeu quant à l'inclusion des enfants déplacés, je ne m'y attarderai donc que brièvement.

Le sujet a été longuement débattu avec le médiateur de Centro Astalli, par ailleurs d'origine ivoirienne et qui a évoqué l'évolution du comportement des policiers. Centro Astalli a notamment eu vent d'opérations de police visant à arrêter un certain nombre de migrants durant la même journée pour les forcer à signer une demande de retour volontaire dans leur pays d'origine. Pour lui ces agissements auraient été impensables deux ou trois ans auparavant. Pour d'autres, comme pour la cheffe de projet de Borderline Sicilia que j'ai aussi rencontrée à Catane, Mateo Salvini a peut-être contribué à faire baisser le nombre d'entrées en Italie à travers la mise en œuvre de politiques xénophobes mais cela ne veut pas dire que les gens ne partent plus de Libye : « Ils meurent surtout un peu plus ou ils se cachent un peu plus ».

2.3.2 – La manipulation du statut juridique accordé aux camps de Grèce : un déni savamment orchestré

Si la Grèce retient toute mon attention dans le cadre de cette recherche c'est aussi pour sa stratégie de mise en œuvre du déni d'inclusion, stratégie qui pourrait passer inaperçue pour qui ne prend pas la peine de s'attarder sur quelques considérations légales et juridiques. Je vais à présent l'illustrer en repartant d'une réflexion annoncée en introduction générale sur le DYEP qui a été lancé en octobre 2016 et consiste en l'ouverture de certaines écoles proches des camps durant l'après-midi, de 14 heures à 18 heures avec une possibilité de croiser les enfants Grecs entre 14 heures et 16 heures, horaire auquel ils terminent. Selon une coordinatrice du MoE que j'ai rencontrée plusieurs fois à Athènes, les DYEP poursuivent un objectif transitionnel entre la situation d'urgence et la normalité sur laquelle je reviendrai dans mon troisième chapitre, d'où la nécessité d'effectuer des aménagements et de suivre une logique de pré-intégration. À l'été 2016 alors que le programme était pensé par une équipe de scientifiques dédiée, la commande était de construire un *curriculum* préparant une inclusion scolaire dans l'importe quel pays et pas seulement la Grèce, puisque le gouvernement a cru à la réussite de processus de relocalisation même si la suite des évènements lui a donné tort.

Dans chaque *Reception and Accommodation Center* (RAC) qui est un type de camp que j'ai précédemment décrit, puisque le dispositif DYEP est initialement réservé aux enfants des RAC, ce sont des *Refugee Education Coordinators* (REC) employés par le Ministère de l'éducation qui enregistrent les demandes des familles pour inscrire les enfants à l'école formelle. Sur le continent, j'ai questionné les REC de Skaramangas et Eleonas (région d'Athènes) en 2017, 2018 et 2019 ainsi que de Ritsona en 2019. Dans les îles, j'ai rencontré la REC de Vial sur l'île de Chios en 2018, à Lesbos personnes n'a accepté de me recevoir et j'ai rencontré en 2019 la REC de Vathy sur l'île de Samos. Depuis septembre 2017, le DYEP cohabite avec le dispositif *Zones of Education of Priorities* (ZEP) qui existait depuis de nombreuses années mais dont le cadre a été adapté. Toutes les écoles en ZEP qui accueillent entre 9 et 20 enfants déplacés peuvent ouvrir une classe d'accueil. Les élèves sont en permanence inclus à une classe ordinaire et bénéficient d'un soutien particulier en petits groupes de besoin en grec, anglais, mathématiques, sciences. Pour la coordinatrice de l'UNICEF cela s'explique par le fait que le cadre des DYEP était devenu trop strict en étant exclusivement dédié aux enfants des RAC et manquait de flexibilité dans un contexte politique où le gouvernement faisait son possible pour fermer les camps et orienter les migrants vers des hôtels et des appartements.

Néanmoins les ZEP n'étant accessibles qu'aux enfants vivant en dehors des camps et les migrants des îles ne vivant que dans des camps, aucune possibilité ne s'offre à eux pour inscrire leurs enfants dans un système d'éducation formel. Cet état de fait conjugué au fait que les DYEP soient réservés aux enfants des RAC et que les camps situés sur les îles ne soient que des *Reception and Identification Centers* (RIC), il apparaît une volonté assumée de discrimination de la part du gouvernement quant à la question scolaire. Pour la représentante permanente du MoE au sein de l'*Education Sector Working Group* (ESWG) qui est une instance que je présenterai plus en détail dans le troisième point de ce chapitre et qui regroupe toutes les parties prenantes de l'éducation des enfants déplacés en Grèce, le déni d'inclusion est avant tout politique, les migrants sont maintenus volontairement dans les RIC, la surpopulation est une réalité et la situation d'urgence est entretenue. Le DYEP aurait dû commencer dans les îles lors de l'année 2017/2018, c'était une volonté du gouvernement central, mais cette volonté était toujours lettre morte lors de mon passage à l'été 2018. À l'été 2019, plusieurs programmes de DYEP avaient pu être lancés mais avec de nombreuses difficultés notamment à Samos où la municipalité a fait pression sur les compagnies de bus pour qu'elles ne répondent pas à l'appel de d'offres permettant d'obtenir le marché permettant de se voir confier le transport des enfants depuis le camp vers les écoles publiques. Il a donc fallu que les familles, les amis, des volontaires accompagnent les enfants pour une distance certes pas très longue, mais qui traverse tout de même une dangereuse route nationale. Le discours des interlocuteurs que je catégorise dans mon réseau « politique » est légèrement différent puisque les infrastructures sont présentées comme le problème majeur. Par exemple, avec 2000 à 3000 enfants rien que dans le camp de Moria lors de mon passage en 2018, la volonté de répartition des enfants dans les écoles publiques de l'île de Lesbos apparaît comme une utopie pour la mairie de Mytilène dont j'ai rencontré le conseiller spécial pour les relations internationales. Quant au maire de Chio, sur l'île de Chios, il parle d'hypocrisie lorsqu'il évoque les positions officielles. Par exemple, il avait fait voter à l'unanimité à son conseil municipal la possibilité d'installer le tout-à-l'égout dans le RIC de Vial, l'Union européenne l'en a empêché. Il considère qu'avec une telle vision de l'accueil, ce n'est pas la peine de se demander pourquoi les enfants ne vont pas à l'école.

Cette troisième partie de mon deuxième point m'a permis de conclure que là où certains directeurs d'écoles, certaines mairies, mettent en place des tactiques au coup-par-coup pour écarter les enfants déplacés des systèmes d'éducation formels, certains gouvernements mettent en œuvre des stratégies généralisées, avec une volonté de maintenir les enfants dans leur condition d'*outsider*, pour paraphraser Becker et mobiliser une nouvelle fois ce terme qui sera présent en filigrane tout au long de mes raisonnements.

3 – Tiers-support en éducation et souveraineté des États : collusions ou collisions ?

Après avoir évoqué les dynamiques de concurrence sévissant entre les ONG ou les organisations internationales, puis les rivalités entre appareils publics étatiques à travers l'exemple de l'internationalisation des systèmes éducatifs, il s'agit désormais d'observer le phénomène de compétition qui peut se déclarer entre ONG ou institutions internationales et États sur des questions dites humanitaires, notamment l'éducation des enfants déplacés. Il apparaît que l'histoire des ONG aurait été marquée par quatre attitudes (Dumoulin Kervran, 2008) : « ignorer l'État, remplacer l'État, compléter l'État et le pousser à mieux jouer son rôle ».

Les deux premiers points de ce chapitre ont discuté de l'ignorance de l'État et de le pousser à mieux jouer son rôle, il convient donc d'aborder les deux autres dimensions entre lesquelles la frontière est très fine : compléter l'État et / ou ambitionner de le remplacer. J'évoquerai tout d'abord le besoin assumé d'un tiers-support émanant des États faisant face à une situation d'urgence avant d'évoquer le risque d'entrée en compétition voire d'accaparement ou de la confiscation de la compétence publique qui est un sujet sur lequel la Grèce semble faire office de laboratoire. Enfin je décrirai plus précisément l'évolution de la situation en Grèce qui ouvre des perspectives pour une troisième voie, mixte, concrétisée par l'*Education Sector Working Group* dont j'ai assisté à plusieurs réunions de travail en tant qu'observateur, puis acteur.

3.1 – Une nécessité de combler des lacunes structurelles en situation d'urgence

Avant d'aller plus loin sur les questions de mélange des genres aboutissant potentiellement à des tentatives d'accaparement de la puissance publique par des organisations diverses, je vais résigner les contextes de mes enquêtes, où le tiers-support est initialement souhaité par les États qui demandent à être complétés, qui se sentent incomplets et l'assument d'autant plus que ce support est jugé nécessaire aux administrés, quand bien même ils seraient des migrants, indésirables pour certains gouvernement.

3.1.1 – Aperçu de la situation sur la route des Balkans et en Grèce

Sur des terrains comme la Macédoine du nord et la Serbie, les ONG locales ou internationales, les agences onusiennes ou autres formes d'organisations internationales viennent combler un vide que l'État ne parvient pas à couvrir, il est intéressant de noter que dans ces deux pays, mes interlocuteurs ont souvent qualifié leurs pays comme « en train de découvrir le droit d'asile » pour justifier des situations de tension ou gestion aléatoire des migrations. En effet, bien qu'ayant ratifié la convention de Genève de 1951, la Macédoine n'a introduit une loi sur l'asile dans son droit local qu'en 2003 tandis qu'en Serbie ce n'est qu'en 2007 qu'une loi sur l'asile envisage une protection pour tous les ressortissants, peu importe leur nationalité. La coopération entre les États et les ONG reste donc pacifique, la Macédoine laissant par exemple les ONG Young Lawyers Association et Jesuit Refugee Service assurer les missions qu'elle ne peut pas remplir dans le centre d'accueil pour demandeurs d'asile de Vizbegovo. Un peu plus au nord, la Serbie accepte le soutien de l'UNICEF dans la conception des formations pour ses enseignants et tente de se conformer d'année en année aux recommandations de l'UNHCR. Selon le rapport du Belgrade Center for Human Rights intitulé *Right to asylum in the Republic of Serbia* et que j'ai déjà cité, la loi sur l'asile en Serbie évolue par ailleurs positivement et dans la lignée des standards internationaux même si des lacunes persistent dans son application, dans les procédures, malgré des évolutions notables. Par exemple, la Serbie a longtemps eu une vision réductrice de la logique de « pays tiers sûrs » en refusant toutes les demandes d'asile de personnes ayant transité par des pays qu'elle juge sûrs, liste de pays dans lesquels sont inscrits la Macédoine et le Monténégro dont les pratiques en termes d'asile sont très aléatoires. En 2017, peu après mon passage, une nouvelle loi sur l'asile dont l'un des objectifs majeurs est de faire évoluer cette considération de pays tiers sûr devait être votée mais le calendrier a été ralenti en raison des élections législatives de 2016.

Dans ce contexte, dans le cas des deux pays mentionnés, le tiers-support sur les questions d'asile, d'inclusion des enfants déplacés, est nécessaire et se déroule sans heurts, les organisations accompagnant des États incomplets.

En Grèce, à mesure que la parole de mes interlocuteurs se déliait, qu'une relation de confiance s'installait notamment avec les acteurs-clé que sont l'UNICEF, la mairie d'Athènes ou le MoE et que nous échangions sans tabou sur les questions de concurrence, aucun de mes enquêtés n'a nié le fait que le soutien d'acteurs extérieurs était ou avait été indispensable pour faire face à la situation d'urgence. En effet, comme évoqué précédemment, lors de la première phase d'intervention, les ONG et associations locales sont les seuls acteurs tandis que les agences de l'ONU et les ONG internationales mobilisent des fonds et mettent en œuvre toute une batterie de procédures administratives préalables à leur mobilisation sur le terrain. Au MoE, alors que nous débattons de ce sujet, c'est une analogie « amour / haine » qui est évoquée pour m'aider à me représenter la situation.

3.1.2 – Aperçu de la situation en Italie

Sur la question des États complets, incomplets ou à compléter je vais à présent évoquer l'Italie où je me suis rendu à l'hiver 2019 tant les diagnostics des organisations internationales, les observations des acteurs associatifs locaux ou même les constats que je pouvais dresser en tant que chercheur plaident pour la nécessité d'une intervention extérieure. Si le cas de l'Italie retient mon attention dans la rédaction de ce point précis de mes raisonnements c'est parce qu'elle s'est construite elle-même des lacunes, il s'agit d'un État qui a fait en sorte de devenir un État incomplet avec la bienveillance, l'aval et le soutien de l'Union européenne pour déroger à son obligation d'accueil.

Dans son ouvrage *Lampedusa : Les damnés de la mer*, le sociologue Guido Nicolosi rappelle le désaveu du Haut-Commissariat aux Réfugiés des Nations Unies (HCR) quant au financement par l'Italie des camps de migrants libyens. La porte-parole de l'institution Carlotta Sami a en effet déclaré que « l'Union européenne et ses États membres doivent se rendre à l'évidence : la Libye n'est pas un pays sûr. On ne peut en aucun cas considérer cela comme une approche humaine du phénomène migratoire ». Pourtant, au Memorandum signé le 2 février 2017 par le Président du Conseil italien Paolo Gentiloni et le Premier Ministre libyen Fayez Seraj⁴¹, la présidence de l'UE alors assurée par Malte répond : « Par cet accord, il y a une première tentative décente pour apporter une gestion des flux migratoires via le centre de la Méditerranée⁴² ». Le texte prévoit un apport de 200 millions d'euros de l'Italie en aide aux garde-côtes libyens et à la gestion des camps de migrants de Libye, à la formation de leurs personnels et à la fourniture des médicaments et matériels médicaux nécessaires. Les migrants, quant à eux, resteront dans ces camps « jusqu'à leur expulsion ou leur retour volontaire dans leur pays d'origine ». Certes, ces accords restent binationaux et donc incomparables aux accords UE-Turquie de 2016, mais leur finalité est la même : l'externalisation de la gestion des migrations hors de l'Union européenne.

⁴¹ <https://www.reuters.com/article/us-europe-migrants-eu-libya/italy-vows-to-help-libya-seal-borders-urges-eu-to-do-same-idUSKBN15H18R> ; Consulté le 10/07/2020

⁴² <https://www.france24.com/fr/20170203-italie-union-europeenne-eu-financer-camps-migrants-libye-mediterranee-malte> ; Consulté le 10/07/2020

Néanmoins, la Libye étant un État instable comptant plusieurs gouvernements reconnus par différentes parties de la population et de puissantes milices régnant sur les activités criminelles, l'activité diplomatique de l'Italie est critiquée et difficile à justifier. Le 2 avril 2017, par exemple, l'Italie a accueilli à Rome deux tribus rivales afin de leur faire signer un accord de paix en échange d'une contrepartie financière et matérielle⁴³. L'idée sous-jacente est la suivante : s'assurer de leur coopération dans la surveillance de 5000 kilomètres de frontières au sud du pays. Dès le 21 mai 2017, l'UNHCR via la voix de son chef Filippo Grandi (tweet 1) a qualifié les camps de migrants en Libye de « centres de détention » et demandé la « libération » des personnes se trouvant à l'intérieur⁴⁴. Contrairement à l'optimisme affiché par Malte au lendemain de l'accord entre l'Italie et la Libye, la gestion externalisée des migrations semble se faire au mépris de toute décence.



Tweet 1 : Tweet de Filippo Grandi, chef de l'UNHCR, après une visite de camp en Libye (Tweeter, 2017)

Malgré une situation d'État incomplet créée de toute pièce et dont je présentais la construction en introduction, l'Italie refuse les soutiens extérieurs. Face au lobbying des réseaux de défense des droits de l'Homme, aux rapport internationaux, la situation est difficile à tenir car tous les indicateurs plaident en faveur d'une intervention et d'un support pour porter celle-ci. Pourtant, l'Italie tient bon avec un argument qui paraît valable pour l'opinion publique dans la mesure où elle sait que c'est un choix de maintenir la situation d'urgence. Selon mes interlocuteurs, le gouvernement avance en effet que l'Italie est capable de gérer la situation et qu'elle ne laissera pas entrer les organisations internationales sur son territoire car cela signifierait que c'est un pays du tiers-monde alors qu'il s'agit de la troisième puissance économique de l'Union européenne. La question mériterait d'être approfondie dans le cadre de futurs travaux, dans quelle mesure l'Union européenne pourrait assumer l'intervention d'agences onusiennes au chevet de sa troisième puissance ? Le même raisonnement prévalait-il à Calais lorsque la France y refusait toute forme de tiers-support ?

Cette première partie de mon troisième premier point avait pour objectif de fixer le fait que dans certaines configurations, lorsque l'État ne parvient pas à faire face aux situations d'urgence ou tout simplement lorsqu'il choisit d'en partager la gestion pour davantage d'efficience, le tiers-support en éducation est nécessaire et s'impose comme une évidence. Je vais désormais analyser les conséquences de ce partage lorsque la temporalité n'est pas maîtrisée par les États complétés, pour diverses raisons qui peuvent être une fois de plus les questions de financements ou encore celles de gouvernance.

⁴³ <http://www.rfi.fr/afrique/20170403-italie-tribus-libyennes-toubou-ouled-slimane-signent-paix-rome-migrants> ; Consulté le 09/04/2019

⁴⁴ <https://www.jeuneafrique.com/440671/societe/libye-hcr-demande-liberation-refugies-demandeurs-dasile/> ; Consulté le 09/04/2019

3.2 – La confrontation aux compétences de l’État et le risque d’acaparement

Après avoir évoqué des situations où les ONG complétaient des États, il convient de se demander jusqu’où va ou doit aller cette complémentation et s’il s’agit d’un complément ou d’un transfert de compétences jugées peu rentables par les uns, les États, alors qu’elles deviennent le fonds de commerce des autres, les ONG. C’est dans les années 1990, à l’heure où les financements devenaient exponentiels, que cette tendance chez les ONG internationales de vouloir remplacer les États sur tous les sujets liés de près ou de loin au développement était la plus forte. Néanmoins, il semble que jusqu’à l’expérience grecque que je présente dans ce chapitre l’étude de la concurrence entre ONG ou organisations internationales et États ne se déroule que dans les pays du sud, où ces acteurs se retrouvent en compétition avec les administrations locales qui étaient jusqu’alors les principales parties prenantes des dynamiques de développement. Confronté au manque de littérature sur la concurrence ONG-États dans les pays du nord, je ne citerai que deux sources tirées de recherches au sud, mais relativement proches de mes préoccupations ce qui permet d’exemplifier le phénomène.

Une étude de cas sénégalaise, utile pour analyser la question de l’éducation dans les camps de Grèce, a tout d’abord envisagé une situation où l’aide humanitaire utilise une tactique que l’on pourrait qualifier de « séduction » (ou de clientélisme) en offrant des motopompes à des paysans afin que ces derniers choisissent de suivre les programmes de l’ONG et s’éloignent des plans de développement proposés par l’État, qui s’opposait par ailleurs aux injonctions internationales de privatisation des terres (Dahou, 2003). Une nouvelle fois à travers l’exemple du Sénégal, la concurrence ONG-États pourrait aussi s’expliquer par le fait que les modalités de financement des initiatives soient plus souples en passant par des ONG que par des parcours étatiques (Deler et al., 2000 p.189 et p. 220). Les concurrences se dessineraient enfin sur le lit de la déliquescence de certains États du sud pris en étau entre les réformes structurelles imposées par les institutions internationales et les tensions internes (Hibou, 1998).

3.2.1 – Les velléités des ONG confrontées à un système public grec combatif

Contrairement à certaines représentations, la Grèce n’est pas en déliquescence ce qui en fait un cas pratique d’autant plus intéressant, j’en reviens à la coordinatrice de Save the Children que j’évoquais plus en amont de ce chapitre et qui était elle-même étonnée de ce qu’il restait de « force » à la Grèce en termes de puissance publique. À l’échelle du RAC de Skaramangas où je me suis rendu à plusieurs reprises et où j’ai bien connu plusieurs acteurs, les enjeux de compétition entre intervenants en éducation sont particulièrement palpables et l’une des deux REC parle sans détour de concurrence entre les ONG et l’école publique dès que je l’interroge sur la place de l’éducation non-formelle dans le camp. Son vocabulaire est révélateur de tensions puisqu’elle m’explique qu’elle doit se « battre » et être très « stricte » avec les ONG pour qu’elles ne dépassent pas le cadre des compétences qui leur sont attribuées. En effet, le mécanisme, depuis des évolutions datant du milieu de l’année scolaire 2017-2018, est désormais clair, les ONG ont l’obligation de faire une proposition de projet et un calendrier du déroulement de leurs activités aux REC via le MoE qui en informe par ailleurs l’ESWG si elles veulent travailler dans un camp. Suite à cela ce sont les REC qui décident du bien-fondé ou non de l’intervention.

Avant de discuter plusieurs points diffus de collision, je souhaite aborder un dispositif sur lequel j'ai fait en sorte de collecter de nombreuses informations et qui est celui de l'implantation des écoles maternelles publiques grecques ou *kindergartens* si l'on emploie le terme le plus usité, directement dans les camps, entraînant la confrontation de deux mondes, le service public venant en effet jouer sur le terrain privilégié des ONG. En effet, pour éviter le déplacement d'enfants très jeunes du camp vers une école, ce sont les *kindergartens* publiques qui sont venues s'installer dans les camps, l'école maternelle étant obligatoire en Grèce à partir de 4 ans. Lorsque j'assiste le 16 juillet 2018 à la réunion de l'ESWG 76 % des enfants déplacés en âge d'être inclus dans une *kindergarten* le sont effectivement et il émane une certaine forme d'autosatisfaction de la part des participants. L'implantation des *kindergartens* formelles directement dans les camps n'est pas sans attiser le climat de concurrence sur un terrain qui est traditionnellement le pré-carré des ONG. Le cas du camp de Kara Tepe à Mytilène donne un éclairage sur ce fait. Alors que Metadrasi scolarisait les enfants en âge d'aller à l'école maternelle il a fallu transférer les enfants vers la *kindergarten* formelle à son installation en février 2018. Néanmoins, l'école maternelle n'étant obligatoire en Grèce qu'à partir de 4 ans, Metadrasi a conservé tous les enfants de moins de 4 ans. En période de vacances scolaires, elle a repris les enfants de la *kindergarten* formelle, idem durant les congés d'été. Le calendrier scolaire et une certaine lenteur dans la mise en place des DYEP ou l'orientation des enfants vers les ZEP ont aussi une part de responsabilité dans la mise en concurrence des ONG avec le MoE puisque les enfants ont besoin d'école même pendant vacances scolaires, les camps ne ferment pas et les enfants s'ennuient toujours sans école.

Les ONG reprennent alors tout leur poids dans ces périodes et cela concerne tous les âges de l'école primaire que ce soit maternelle ou élémentaire pour une situation qui crée de la confusion chez les enfants lorsqu'il faut retourner à la fin des vacances dans des écoles formelles souvent moins belles et moins attractives ainsi que souvent lointaines lorsqu'il s'agit d'écoles élémentaires. Bien que nous ayons beaucoup parlé des *kindergartens* avec l'une de mes principales interlocutrices du MoE qui travaille sur leur implantation, nous avons aussi évoqué la question des écoles élémentaires. Pour elle, il y a une concurrence entre État et ONG de l'éducation non-formelle car il est plus confortable pour les enfants en âge d'aller à l'école élémentaire de suivre un programme d'éducation non-formelle, plus ludique, que de faire l'effort de suivre une scolarité en école formelle. Il y a moins de règles dans les programmes d'éducation non-formelle, les locaux sont plus jolis, il y a des repas gratuits. Tout est plus attractif, coloré, alors que les écoles grecques ne le sont pas. Enfin, dans les écoles formelles il y a une obligation d'assister à la classe, si un enfant ne vient pas pendant plusieurs jours un REC appelle les parents ou va frapper à leur porte dans le camp, il peut même y avoir des sanctions. Dans le non-formel ce n'est pas le cas, les absences ou les retards sont tolérés. Pour mon interlocutrice, il s'agit tout simplement de normalité, les « règles » ce n'est ni plus ni moins que « l'école ». Elle souligne également une dimension à laquelle je fais référence ici mais qui aurait pu avoir toute sa place dans mon point sur l'entretien du chaos car les financements des ONG étant fonction de leur niveau d'activité et de leurs effectifs, certaines n'hésitent pas à créer volontairement de la confusion chez les parents des élèves, ils n'insistent pas sur la nécessité de rejoindre les écoles publiques. Pourtant, sans parler de qualité des programmes car certaines ONG sont d'après elle « sérieuses », l'avantage de l'école formelle est que l'enfant entre dans un système, n'aura plus à faire face à l'incertitude et permet à sa famille d'avoir accès à des documents officiels.

3.2.2 – Les différentes phases de l’apaisement de la concurrence en Grèce

La concurrence ONG-États n'est pas sans recouper une justification quasi-structurelle, presque logique car les ONG font en sorte de proposer les meilleurs services possibles, le plus grand confort aux enfants, un cadre sécuritaire et si concurrence il y a avec les activités de l'État c'est aussi en raison du manque de moyens de ce dernier en comparaison de certains acteurs d'envergure internationale. Il est également plus facile pour les parents d'inscrire leurs enfants dans une école au sein du camp donc il y aussi un argument logistique même si pour des acteurs comme Metadrası qui est *l'implementing partner* de l'UNICEF dans les îles et qui dispose aussi d'un centre dans Athènes, il y a une nécessité de faire sortir les enfants des camps dans une logique de transition vers les écoles formelles. Eux ont donc fait le choix de se positionner toujours à l'extérieur des camps.

Comme évoqué précédemment, plusieurs enquêtés ont parlé de différentes phases dans les dynamiques de concurrence et sont arrivés à la conclusion d'une situation apaisée au bout d'un certain temps, il convient donc de déterminer les facteurs permettant d'arriver à cette situation et qui passent, en Grèce, par un redéploiement de l'État, notamment dans les camps. Il y a eu, après la période de la concurrence exacerbée entre ONG, un moment de statu quo à partir de l'été 2016 dès lors que se mettaient en place les prémisses du DYEP puisque l'État devenait le concurrent des ONG. Après le statu quo, une réelle dynamique de résistance de la part des ONG, qualifiée de « levée de boucliers » par une responsable du MoE que j'ai rencontrée lors d'une réunion de l'ESWG, s'est développée simultanément à une campagne de diffamation résumée comme suit : « Le rythme auquel les programmes se mettent en place est trop lent, le DYEP ne fonctionne pas, le gouvernement va l'arrêter ». Pour mon interlocutrice, le problème est que si le Ministère le demande, le DYEP n'a tout simplement pas le droit de s'arrêter, c'est donc une période de « bagarre » qui s'installe. Comme pour le gouvernement la priorité est l'école formelle, les ONG n'ont pas le droit de fonctionner pendant les horaires du DYEP. Ne leur sont restées dévolues que quelques plages horaires tôt le matin et après la fin de l'école. Les enfants ne pouvant pas suivre 15 heures de classe par jour, cela n'a pas été sans poser de nouveaux problèmes. Pour conclure, la cheffe de projet du MoE avec qui je suis allé le plus loin sur les questions de concurrence ONG-État situe à début 2018 les prémisses de la phase d'apaisement où les grandes organisations ont compris que le gouvernement allait poursuivre ses programmes et était le principal acteur de l'inclusion des enfants déplacés dans le secteur formel. Cette phase d'apaisement coïncide avec l'efficacité dans la collaboration, le gouvernement communique avec les grandes organisations au premier rang desquels se trouve l'UNICEF qui est devenu le soutien précieux qu'il aurait toujours dû être, ils choisissent désormais de concert des partenaires pour décliner un programme commun à une échelle locale.

Lorsque je reviens en Grèce à l'été 2019 et que je continue à poser des questions sur le sujet de la concurrence, il m'apparaît que le processus d'apaisement s'est poursuivi au point d'ériger certains camps en modèles en opposition avec les situations de rivalité qui règnent dans les aires urbaines. Par exemple, au camp de Ritsona que j'ai présenté en introduction, une administratrice de l'ONG Solidarity Now désormais *implementing partner* de l'UNICEF dans la région ne ressent absolument pas de concurrence entre les différentes ONG du camp.

Elle me précise que les ONG sont justement choisies par le MoMP, le MoE, l'UNICEF ou bien l'OIM en fonction de leur complémentarité ce qui vérifie les processus qui avaient commencé à se mettre en place l'année précédente et où les ONG devaient passer par les REC. Elle conclut son propos en me disant qu'en ville, ce n'est pas la même chose car il y a beaucoup d'ONG différentes ou de programmes de volontariat et chacune « essaye d'attirer la population » ce qui pose aussi selon elle la question de la qualité des interventions.

Après avoir découvert les activités de l'ONG Solidarity Now en tant que nouvel *implementing partner* de l'UNICEF, j'ai tout mis en œuvre pour obtenir un rendez-vous avec des responsables nationaux et y suis parvenu, en juillet 2019 je me rends donc une nouvelle fois dans la ville de Thessalonique pour rencontrer la responsable de l'éducation du nouveau programme de management des camps, financé par le bailleur européen DG HOME et géré par l'OIM. L'environnement des camps est particulièrement mouvant, changeant et toute la gestion des camps a été bouleversée depuis mon séjour précédent dans la mesure où les bailleurs considèrent que la situation d'urgence est terminée et que la Grèce est entrée dans une période de redéveloppement. Ce programme de management des camps comporte un volet éducation et a commencé en janvier 2019. Les ONG qui ont été désignées pour l'éducation, avec un volet support psychosocial sont le Danish Refugee Council, Solidarity Now, Arbeiter Samariter Bund et ELIX. Solidarity Now est partenaire de l'UNICEF depuis 2016 et c'est pour cette raison qu'ils ont été désignés pour ce programme qui est implanté sur 13 camps, tous ceux gérés par l'OIM, soit la moitié des camps de Grèce continentale. L'ONG a refusé pour des raisons politiques d'intervenir sur les îles car elle ne souhaite pas cautionner les logiques d'exclusion qui y ont cours. Je remarque que Metadrasi ne dispose plus de la compétence éducative, en retournant dans leurs bureaux d'Athènes j'apprendrai qu'ils n'ont conservé que la traduction en sus de quelques programmes spécifiques dans les îles.

A travers la deuxième partie de ce troisième point il m'est devenu possible de dater du début de l'été 2018 l'ancrage définitif du redéploiement de l'État grec dans les camps avec un retour du MoMP dans l'administration et un durcissement des procédures d'intervention des ONG conjugué à un redéveloppement du droit de regard du gouvernement sur des domaines-clés de la gouvernance des camps comme l'éducation ou la santé. La conséquence est donc une réduction de l'espace disponible pour les ONG qui entraîne à son tour de nouvelles rivalités et porte en elle les germes d'un nouveau cycle de concurrences. En effet, moins d'espace dévolu à des ONG triées sur le volet peut signifier un regain d'efficacité mais pour certains cela signifie aussi et surtout moins de financements donc moins de postes et davantage de compétition.

Par rapport à l'éducation cela signifie aussi des enseignants au chômage, ils ont gagné pendant un certain temps un salaire meilleur que dans le système public grec grâce aux ONG, mais leur poste était précaire et ils se retrouvent donc désormais sans emploi ni possibilité de retourner dans le secteur public. Il y a ici un dernier niveau de concurrence, entre les enseignants, ce qui crée une tension supplémentaire cette fois au sein même du cœur de métier.

3.3 – Des jalons pour une 3^{ème} voie : l'*Education Sector Working Group* au service du DYEP en Grèce

Contrairement aux représentations initiales de l'ancienne coordinatrice de Save the Children, l'État grec disposant d'un gouvernement fort ainsi que d'un service public de l'éducation, son MoE est un partenaire privilégié de la réponse à la situation d'urgence qui, même s'il n'est pas directement impliqué dans la réponse humanitaire participe dès sa création à toutes les réunions de travail à travers la Grèce du groupe de travail dédié. Ce groupe de travail dont j'ai déjà parlé plusieurs fois, dénommé *Education Sector Working Group* (ESWG), regroupe si bien des associations locales que des ONG internationales, des représentants du secteur public grec ou encore des agences onusiennes. Le MoE se consacre particulièrement à l'organisation de la réponse émanant de l'éducation formelle et du DYEP, dont le déploiement stratégique a été élaborée en août 2016 pour un lancement opérationnel en octobre 2016. Le DYEP poursuit un objectif transitionnel entre la situation d'urgence et la normalité, d'où la nécessité d'effectuer des aménagements et de suivre une logique de pré-intégration.

3.3.1 – Présentation du dispositif DYEP

Le *curriculum* détaillé dans un rapport du *Scientific Committee in Support of Refugee Children* est adapté à l'hétérogénéité du public en termes de nationalités d'origine ainsi que d'expérience scolaire (Ministry of Education, 2017). L'hétérogénéité découle en outre également de l'impossibilité de faire passer des tests de niveaux aux enfants pour des raisons à la fois psychologiques (trauma) et pratiques (multiplicité des langues maternelles). Le *Scientific Committee in Support of Refugee Children*, en coopération avec l'*Institute for Education Policy* (IEP) qui est l'organe du MoE chargé de la rédaction des *curricula* a proposé d'organiser les DYEP autour de trois piliers qui doivent faciliter une intégration future dans le système éducatif formel ou dans celui d'un pays tiers : la langue grecque, la langue anglaise, les compétences informatiques. Un *open curriculum* contenant des ressources supplémentaires a également été créé pour permettre aux enseignants une différenciation plus fine et plus adaptée au groupe auquel il fait face. L'*open curriculum* est disponible en ligne⁴⁵ et concerne les cours de grec, mathématiques, informatique, physique, arts (seule la version en grec est disponible, la version en anglais a un temps été en construction puis abandonnée). Quant aux différents niveaux de classe, il a été tranché en fonction de l'âge : 7 et 8 ans ; 9 et 10 ans ; 11 et 12 ans. Enfin les enseignants recrutés ont bénéficié de formations organisées par l'IEP, en présentiel et à distance articulées autour de trois thèmes :

- Paramètres culturels, sociaux, pédagogiques pour l'éducation d'enfants réfugiés ;
- Présentation de l'*open curriculum* et des matériaux pédagogiques ;
- Présentation de bonnes pratiques à travers les retours d'expérience d'enseignants familiers du travail avec des enfants réfugiés.

Le rapport précité fait état d'une évaluation à n+1 du DYEP en tant que cours transitionnel vers le système formel et met malgré tout en lumière l'inadaptation de la formation reçue par des professionnels qui ont enseigné à travers leurs représentations et qui, pour certains, n'avaient pas la motivation nécessaire pour remplir leur mission.

⁴⁵<http://www.iep.edu.gr/el/component/k2/content/5-ekpaidefsi-prosfygon> ; Consulté le 14/01/2018

Le manque d'expérience dans l'enseignement du grec langue seconde et de techniques d'éducation interculturelle tout comme le manque de formations pratiques sur site a renforcé le sentiment d'insécurité chez les enseignants, leur frustration. Néanmoins les enseignants ont réussi dans beaucoup de DYEP à familiariser les enfants à l'environnement scolaire. Le rapport souligne que les principaux succès ont été construits en collaboration avec l'école formelle autour de jeux communs, de contacts avec les parents, de synergies avec les associations de parents, de professeurs et en coopération avec le management des camps. Il est ici nécessaire de préciser que le transport des camps vers les DYEP était un enjeu majeur et qu'il est assuré par l'OIM dont j'ai rencontré à Athènes un responsable de projet qui organise également depuis la rentrée scolaire 2017/2018 le transport vers les écoles classiques dès le matin, où les enfants déplacés peuvent être inclus dans le dispositif préexistant des ZEP que j'ai déjà évoqué.

3.3.2 – Dynamiques de construction de l'ESWG : réflexions sur le fond

Le cadre du DYEP a évolué durant la période de mes différents séjours en Grèce, en se professionnalisant, en se rationnalisant avec la fixation d'une durée maximum de deux années pour les élèves ou encore en étant tenté dans certaines îles. Néanmoins, l'intérêt de l'approche grecque dans le cadre de mes travaux réside surtout dans le fait que tous les ESWG disséminés à travers le pays aient fini par se mettre au service du DYEP et donc du MoE qui l'avait commandé. Il s'agit d'un véritable retournement de situation après les périodes de concurrence entre ONG puis de concurrence ONG-État. La construction de l'ESWG n'en est pas pour autant un long fleuve tranquille échappant aux questions de concurrence. J'ai pu assister de près à la première « révolution » de la structure que fut le départ de Save the Children qui partageait le leadership de l'institution avec l'UNICEF, ce dernier étant désormais seul dès fin 2017 ou début 2018, en pleine période de concurrence frontale ONG-État pour coordonner l'inclusion des enfants déplacés dans le secteur formel. C'est le moment où l'agence, seule aux commandes, commence à s'appuyer sur des *implementing partners* pour maintenir une offre en termes d'éducation non-formelle dans les camps. Leur choix est discuté car arbitraire, par exemple Metadrası qui est le partenaire officiel de l'UNICEF sur les îles ne dispose d'une section éducation que depuis un an, leur métier originel étant l'interprétariat. Sur le continent, l'équivalent de Metadrası est Elix qui m'a été décrit par plusieurs enquêtés comme le « chouchou » de l'UNICEF. Les deux sont des ONG grecques promues unilatéralement par l'UNICEF depuis que les fonds de l'UE ont commencé à être proposés sur un budget pour le développement et plus un budget dédié à l'urgence. Loin d'apaiser le climat de compétition que j'avais déjà perçu lors de mon premier séjour de terrain, la toute-puissance de l'UNICEF à l'heure où l'État débutait son redéploiement fut un facteur de tensions entre les différentes parties prenantes, ONG comme secteur public. Par ailleurs, lors de mon retour en 2019, Metadrası a perdu nombre de ses prérogatives au profit de Solidarity Now sans que davantage d'explications n'aient pu m'être fournies, ce qui illustre l'arbitraire entourant l'attribution des compétences. Quand je revois la coordinatrice de l'UNICEF en 2018, elle m'assure, je ne manque par ailleurs pas d'en souligner plusieurs exemples dans ce chapitre, que la situation devient paisible et que dans une logique de réinvestissement de l'État, elle est en train de nouer des partenariats avec des universités locales pour que ce soient elles qui proposent les formations des enseignants et non l'UNICEF dont la présence sur le terrain doit aussi n'être que transitoire. À l'été 2018, les responsabilités du l'UNICEF et celles du MoE deviennent complémentaires tandis que l'État reprend peu à peu son rôle d'acteur de l'éducation à travers le DYEP qui, malgré l'existence des ZEP, reste l'outil privilégié.

En effet, pour l'un de mes interlocuteurs du MoE, le ZEP était un dispositif idéal dans les années 1990 mais le contexte est désormais différent, il y a davantage d'enfants qui n'ont jamais été scolarisés, plusieurs langues différentes à prendre en compte, plusieurs niveaux de scolarisation même quand ils parlent la même langue et qu'ils viennent du même pays. Nous revenons sur le fait que dans les premiers temps, l'État a eu besoin de l'UNICEF, des ONG et de l'OIM notamment pour le transport en bus qu'il ne pouvait pas assumer ni financièrement ni logistiquement. La mise en place d'une structure de type ESWG permet alors de fixer des objectifs communs comme je l'évoquais précédemment mais aussi de suivre une stratégie commune. Même si cette stratégie peut être discutable car essentiellement fixée par l'UNICEF, elle permet de mettre en place une vision de ce qu'est ou doit être l'éducation ainsi que de fixer un cadre. L'UNICEF plaide pour que l'éducation proposée dans les camps soit une éducation de transit vers l'éducation formelle et que le choix des compétences que les élèves doivent y acquérir soit adapté à cet objectif. Premièrement, il s'agit de préparer les enfants à un retour vers l'éducation au sens large grâce à un appui psychosocial. C'est une période où ils commencent à se confronter à l'environnement multiculturel qui est désormais le leur. Deuxièmement, il faut entrer dans l'apprentissage des langues mais il y a la difficulté de choisir lesquelles, il est nécessaire de prioriser. Pour des enfants qui vivent en Grèce, il faut apprendre le grec mais il est impossible de se passer de l'anglais ainsi que de la langue maternelle. La transition est impossible si l'enfant ne continue pas à étudier sa langue maternelle pour un question de trauma sur laquelle je reviendrai dans le quatrième chapitre. Enfin, les enfants veulent apprendre l'allemand mais l'UNICEF recommande à ses partenaires de ne pas proposer de leçons dans cette langue pour ne pas augmenter la déception à laquelle ils feront face en comprenant qu'ils n'ont que peu de chances de rejoindre l'Allemagne. En tous les cas, l'UNICEF considère qu'outre l'aspect psychosocial, ce sont les compétences linguistiques qui permettent de travailler toutes les compétences cognitives et créatives.

3.3.3 – Dynamiques de construction de l'ESWG : réflexions sur la forme

C'est en juillet 2018 que je suis invité pour la première fois à une réunion de l'ESWG, j'aurai l'occasion de revenir deux fois, une en fin de juillet 2018 et une en juillet 2019. À l'été 2018 j'ai également pu participer à une réunion sur l'île de Lesbos à la faveur des bons rapports que j'entretenais sur le terrain avec les équipes de Metadras. La structure des réunions, formelle, est peu ou prou toujours la même, l'UNICEF ou un *implementing partner* introduit la réunion et présente l'ordre du jour, qui comprend toujours un point sur les statistiques ce qui me ramène à la managérialisation de l'humanitaire et n'est pas sans me rappeler mon expérience à l'UNRWA, à Beyrouth, où ma hiérarchie m'a littéralement prévenu que « tout se mesure » dès mon arrivée. J'ai également assisté à une présentation sur un sujet précis, à chaque fois, celui de la réunion de fin juillet 2018 n'étant autre que mon projet de thèse. Enfin, dans le cadre d'un tour de table chaque participant fait un point sur l'actualité de sa structure et un compte-rendu est envoyé par l'UNICEF à tous les participants. Les comptes rendus sont archivés sur le site web de l'UNHCR qui est un partenaire de l'ESWG et les réunions se déroulent dans ses bureaux. Dans ce chapitre, j'ai pu avoir une vision relativement critique de la professionnalisation ou de la managérialisation mais sans ces réunions de l'ESWG je serais passé à côté de nombre de données dans la mesure où elles sont difficilement accessibles comme je le précisais en introduction. J'ai notamment pu obtenir tous les chiffres de l'inclusion en école formelle et ces données ont été précieuses pour tirer des conclusions.

À titre d'exemple, outre les 76 % d'inclusion en école maternelle formelle, voici le panorama de l'inclusion à l'été 2018 (tableaux 10 et 11). Je peux observer que l'inclusion en école élémentaire progresse en restant malgré tout insuffisante mais aussi qu'il y a une hiérarchie par nationalité.

Tableau 10 : Inclusion des enfants déplacés dans le système formel par classe d'âge en pourcents (%)

Age (ans)	5/6	6/12	13/15	16/17
Rate (%)	14	57	17	12

Source : ESWG, 2018

Tableau 11 : Inclusion des enfants déplacés dans le système formel par nationalité en pourcents (%)

	Syrie	Afghanistan	Irak	Pakistan	Others*
Inclus (%)	63	62	64	58	59
Non Inclus (%)	37	38	36	42	41

Source : ESWG, 2018

Pour l'année scolaire 2018/2019 le bilan du DYEP est jugé satisfaisant par l'ESWG mais je n'ai cette fois pas eu accès aux chiffres, en 2017/2018 la majorité des enfants d'âge école maternelle ont été scolarisés et maintenant il en va de même pour l'âge école élémentaire. Le ZEP est aussi lancé partout. Sur toute la Grèce plus de 2000 écoles participent aux DYEP et ZEP. Un projet test a également été lancé en 2018/2019, celui-ci concerne 200 écoles de la région d'Athènes et de Thessalonique mené par l'UNICEF, le MoE, Elix et Metadras pour favoriser l'inclusion urbaine des enfants. J'ai rencontré la coordinatrice d'Elix pour le réseau d'écoles athéniennes, qui était auparavant coordinatrice du site de Skaramangas avant que cette ONG ne soit remplacée par le Danish Refugee Council dans le cadre de la réorganisation du management des camps. Le projet en question est organisé autour de la question de l'interculturalité et mêle si bien les locaux que les migrants. Il vise la mise en place de séances de résolution de conflits et soutien psychosocial en présence d'interprètes. Elix s'occupe de la dimension éducative et Metadras des interprètes. Les premiers résultats semblent positifs, j'y reviendrai ultérieurement mais la communication avec les familles semble avoir été améliorée et les parents des enfants migrants ont été très intéressés, l'école a repris du sens pour eux et ils ont été convaincus par la nécessité d'y envoyer leurs enfants. Le projet pourrait continuer, tous les acteurs sont partants mais une fois de plus il y a une inconnue quant à la poursuite des financements en raison du changement de gouvernement.

Lors de la réunion de l'ESWG à laquelle j'assiste à l'été 2019, le principal sujet de discussion est le changement de gouvernement et les premières stratégies mises en place pour compliquer le quotidien des migrants, notamment le fait qu'ils ne disposent plus d'un numéro de sécurité sociale dès lors qu'ils sont identifiés et enregistrés comme c'était le cas jusqu'alors. Cette décision a une répercussion sur la scolarisation des enfants, cette année ceux qui ont été inscrits les années précédentes pourront continuer à aller à l'école avec l'épée de Damoclès de ne pas pouvoir continuer s'ils ne fournissent pas tous les papiers. En revanche, pour les nouveaux arrivants ne disposant pas de numéro de sécurité sociale, une projection pessimiste est réalisée par les participants de la réunion qui considèrent qu'il s'agit d'un nouvel espace pour refuser l'inscription des enfants. L'UNICEF et l'UNHCR vont conjointement exercer des pressions pour tirer la sonnette d'alarme, une date doit être trouvée pour une rencontre avec le gouvernement qui est d'accord sur le principe d'une discussion.

Le problème pour l'ESWG est que les décisions qui sont prises quant à l'éducation ne sont plus prises par des professionnels mais par ceux qui gèrent habituellement la police puisque le MoMP vient d'être transformé en simple service du Ministère de l'ordre public, il s'agit évidemment pour eux de « faire passer un message » mais ils regrettent que la question de la compétence ne soit pas prise en compte.

J'ai retracé dans la troisième partie de ce troisième point l'évolution du fond et de la forme de l'ESWG sur mes trois années d'enquête. J'en conclus à l'émergence d'une véritable troisième voie à même de juguler les concurrences pour œuvrer vers un objectif devenu commun qui est celui de l'inclusion des enfants déplacés dans un parcours scolaire formel. Avec la formule « objectif devenu commun » je souligne un processus de construction dans la mesure où lors des balbutiements volontaristes de cette institution, les velléités des uns et des autres étaient particulièrement divergentes.

Conclusion du chapitre

Lorsque je m'apprête à quitter la Grèce à la fin de l'été 2019, l'ESWG semble en danger. Tous mes interlocuteurs sont sceptiques quant à la poursuite des efforts entrepris alors que les urnes viennent de porter une formation de droite conservatrice au pouvoir. Nombreux sont ceux qui me questionnent sur l'Italie, ils imaginent que la tentation sera grande de mettre en scène un État incomplet comme dans le cadre des exemples que je leur présente. Déjà, à Samos, les rumeurs font état d'une volonté de transformer le RIC de Vathy en camp fermé, comme les *hotspots* italiens. À mon retour en France, il s'est avéré qu'il ne s'agissait pas que des rumeurs puisque le processus de transformation était lancé. Ce changement de gouvernement impacte par ailleurs directement la question des financements, au niveau national mais aussi européen. Les fonds pour le programme de transport des enfants des camps, activité gérée par l'OIM sont pour l'instant coupés ce qui met en péril la prochaine rentrée scolaire. L'État n'a pas la capacité financière pour s'occuper du transport des enfants des camps dans le cadre du DYEP ce qui pourrait mettre tout le dispositif en suspens et interroge directement les prérogatives des États quant à l'éducation et ses activités annexes comme le transport. La Grèce, même en réinvestissant le champ de l'éducation après avoir laissé un temps le champ libre aux ONG, reste vulnérable.

Chapitre 3 – La « normalité » : débats sur une notion complexe au cœur de l'éducation en contexte de camp

Comme évoqué en introduction où je catégorisais les « encampés » (Agier, op.cit.) en tant qu'*outsiders*, il est utile de rappeler que cette étiquette découle du rapport à la norme, dont ils sont considérés comme « en-dehors » (Becker, op.cit.). Dans le cadre du recueil de représentations effectué auprès des acteurs présentés dans le premier chapitre et afin de définir ce qu'est ou doit être une école en contexte de camp, il s'avère que j'ai souvent entendu parler de normalité. Je me suis alors rendu compte que tous mes réseaux d'enquêtés parlaient de normalité en avaient une vision et une définition différente. Elle était évoquée à la fois comme une évidence mais aussi parfois comme un argument ultime dans le cas d'enquêtés s'enlisant dans des raisonnements dont ils perdaient le fil. Pour certains, une fois que la vérité irréfutable « l'école c'est la normalité » a été prononcée, il n'y a plus de débat ni de contestation possible. Pourtant, il s'avère que beaucoup évoquent plutôt le « retour à l'école » en tant que normalité ce qui confirme l'intérêt d'étudier cette question en tant que processus à construire. Plutôt qu'une étude sur la normalité dans les divers pays que j'ai visités, une comparaison avec celui au sein duquel je suis moi-même enseignant et même si je détaillerai plusieurs représentations rencontrées dans l'environnement de l'éducation formelle dans mon deuxième point, j'ai fait le choix de rechercher quelle conception de la normalité pouvait sortir les enfants des camps de leur condition d'*outsiders*. Outre la question de la norme, les *outsiders* sont en effet définis par Becker comme « étrangers au groupe social dominant » (op.cit.) et la sortie de la condition d'*outsider* se concrétisera donc par le fait de ne plus être considérés comme étrangers au groupe social. C'est sous cet angle que des initiatives ou des contextes seront présentés dans ce chapitre comme potentiellement producteurs de normalité ou, au contraire, contradictoires avec le processus.

Je me suis initialement interrogé sur la notion en repartant de la définition du dictionnaire Larousse avant de pousser plus loin mes réflexions. Il y apparaît que la normalité serait un « état » – je contredirai cette considération en fin de chapitre – et qu'il s'agit du « caractère de ce qui est conforme à la norme » ou « considéré comme l'état normal⁴⁶ ». Pourtant, le lien entre norme et la normalité ne semble pas forcément aller de soi. En effet, pour Boudon et Bourricaud (1990), les normes seraient des « manières de faire, d'être ou de penser, socialement définies et sanctionnées ». Elles exigeraient alors une « rationalisation intellectualisée de régulation de l'action » qui différencie la norme du « normal ». J'ai alors fait le choix de m'inscrire dans le cadre de cette définition car elle ouvre une piste de réflexion sur les rapports qui se déroulent au sein d'une institution éducative, une salle de classe, où la norme est notamment régulée par l'enseignant. Contrairement aux discours de plusieurs de mes enquêtés, il apparaîtra qu'il n'y a pas d'évidence quant aux questions de « normalité » et c'est ce que je présenterai dans mon premier point. Après avoir défini ce que la normalité n'est pas, c'est d'une confrontation des différentes représentations que j'ai recueillies et pratiques que j'ai observées auprès d'acteurs de types différents (éducation formelle, ONG, agence de l'ONU, administration) et de tailles différentes (association locale, structure internationale) qu'émergera en fin de chapitre une définition du processus fixant les conditions permettant aux enfants déplacés d'abolir leur condition d'*outsider*.

⁴⁶ <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/normalité/55001> ; Consulté le 20/02/2020

1 – Approches critiques des « évidences » ou ce que la normalité n'est pas

Le manque de réflexion sur un lien entre école et normalité qui semblerait acquis dans les conceptions de la grande majorité de mes enquêtés a parfois entraîné des approches peu efficientes en contexte de camp, voire même des approches dangereuses. Étant moi-même professeur des écoles en France, cet état m'a permis de prendre du recul sur ma pratique et mon environnement professionnel puisque cette représentation est largement partagée dans le milieu enseignant et rarement, pour ne pas dire jamais, mise en débat. Je débuterai ce premier point en revenant sur le cas du centre One Happy Family, sur l'île de Lesbos, face au camp de Kara Tepe présenté en introduction et situé à quelques kilomètres de l'enfer de Moria. Sous couvert de normalité et en se proclamant « école » sans se demander ce que devait ou devrait être une école, je décrirai aussi fidèlement que possible mon expérience en ce lieu pour accompagner le lecteur vers une première vision de ce que la normalité n'est pas. Cela me permettra ensuite d'aborder le sujet du bénévolat qui peut conduire à bien des écueils avant de discuter des questions de posture de l'intervenant en classe.

1.1 – Extrapolations à partir d'un cas pratique : le centre d'accueil One Happy Family sur l'île de Lesbos en Grèce

Sur l'île de Lesbos, en Grèce, face au camp de Kara Tepe, en haut d'une colline située à environ 10 minutes de marche, se trouve un lieu de vie géré par One Happy Family (OHF) qui est une ONG suisse. Il ne s'agit pas d'un camp au sens de la forme-camp déjà maintes fois évoquée et les descriptions suivantes confirmeront la tendance, néanmoins c'est à partir de son exploration que j'ai commencé à mettre en débat la notion de normalité telle qu'elle apparaît dans les contextes d'enquêtes que j'ai décrits. Déjà, au sortir d'une réunion de l'ESWG, alors que j'échangeais de façon informelle avec un ancien chef de projet de Save the Children à Lesbos avec qui j'avais communiqué par mail et qui était, depuis, passé chez le « rival » de l'UNICEF, le sujet d'OHF avait été abordé. Alors qu'il tentait de mieux comprendre mon projet afin de me présenter des contacts pertinents sur l'île de Lesbos, il me répond qu'en m'entendant parler de la question du bien-être, il faudrait que je visite OHF. Avec un sourire en coin, il me précise en revanche qu'il ne veut pas me dire ce que j'y trouverai et qu'il attend de moi que je lui donne mon ressenti.

1.1.1 – La mise en scène de visites de groupe au cœur d'un espace artificiel

La prise de rendez-vous par mail est assez vite réalisée et, quand j'arrive au centre OHF, je suis reçu par un salarié de la structure qui se présente comme responsable informatique et chargé de la communication. Il s'avère que je suis prévu pour la « visite » des lieux dans un petit groupe de touristes étrangers anglophones, j'apprends qu'il y a chaque jour plusieurs groupes de ce type qui viennent déambuler en écoutant attentivement les commentaires d'un chargé de communication. Ces pratiques m'ont à titre personnel très vite mis mal à l'aise dans le sens où j'avais l'impression d'être dans un zoo humain, ou dans un musée qui permettait à des touristes de voir des « vrais » migrants. Le lieu est immense, il compte ce qui est appelé une école, j'y reviendrai, ainsi qu'un café, un cinéma et bien d'autres choses que je m'apprête à découvrir. Le chargé de communication, que j'appellerai parfois le guide, explique que 700 migrants dont 200 enfants viennent environ chaque jour au sein de cette structure, les locaux ouvrent le matin et ferment à 19 heures environ, lorsque les enfants ont diné.

L'école finit à 18 heures, les enfants ont ensuite droit à un repas, puis arrive l'heure de la fermeture pour tous. Le guide indique qu'il est difficile de faire sortir les usagers pour fermer, ils ne veulent pas retourner dans les camps, à Moria ou Kara Tepe, puisque les usagers de ce centre sont des migrants encampés dans l'un des deux camps de l'île, Moria étant un RIC et Kara Tepe un RAC. À l'intérieur d'OHF il est possible de consommer, il y a de quoi boire et manger dans le café, plusieurs échoppes où acheter des produits de premières nécessité et chaque personne qui pénètre ici reçoit 200 crédits (sans équivalent en argent réel) à dépenser dans la journée d'une monnaie valable uniquement sur le site, chaque jour de présence le même montant est perçu. Au fur et à mesure de notre marche, les activités proposées se révèlent : poterie, jardinage, bibliothèque, musculation, arts, cours d'entrepreneuriat, cours de développement personnel, boxe. Il y a aussi une crèche, une infirmerie et des lieux de culte. Un périmètre réservé aux femmes avec des activités proposées de type : jardinage, couture, maquillage, chant. Au sein de la structure, 60 personnes sont employées dont 40 « réfugiés » (c'est ce terme qui est employé par notre guide alors qu'il s'agirait plutôt de migrants en attente de décisions administratives), pour « seulement » vingt étrangers.

Ici, ce sont les personnes qui ne sont pas migrantes, qui proviennent essentiellement de pays développés, mais très peu de Grèce, qui sont appelées les étrangers. Selon les dires du guide, employer deux tiers de « réfugiés » est l'une des fiertés d'OHF. Il les regroupe, dans la novlangue d'OHF, sous le titre de la « communauté des réfugiés » dont je n'ai pas exactement compris qui est-ce qu'elle comprenait exactement. Les employés sont en priorité recrutés dans cette « communauté » en fonction de leurs compétences pour devenir barbier, coiffeur, éducateur sportif, professeur de yoga, informaticien, etc. Le processus est le même que celui suivi par les entreprises, un CV leur est demandé et s'en suivent des entretiens de recrutement. L'objectif affiché des gestionnaires du centre, présenté par le chargé de communication est d'instaurer « un espace de paix et de normalité ». Je date de cette phrase précise ma volonté de mettre en balance ce terme avec des contre-arguments tant j'étais jusqu'alors convaincu, probablement en raison de mon activité professionnelle dans l'enseignement, que la normalité en lien avec l'enrôlement des enfants à l'école allait de soi.

Si cette visite m'a particulièrement interpellé c'est aussi parce que l'ambition d'OHF était la « création d'une normalité » tandis que jusqu'à présent, dans mes différents lieux d'enquêtes, des écoles publiques, des installations éducatives dans les camps, elle était présentée comme un acquis et un phénomène naturel. Je n'ai pas pris de photos du centre OHF mais proposerai tout au long de ce point deux clichés pris par des intermédiaires, journalistes, bénévoles, en ligne sur le site internet d'OHF ou d'autres sources dont je préciserais la provenance.

Ci-dessous, une photo du « café » dans le bâtiment principal du centre me semble intéressante pour permettre au lecteur de prendre la mesure du lieu que je décris, la mise en scène y est si parfaite qu'elle apparaît surtout comme artificielle (photographie issue de la presse 2).

Photographie issue de la presse 2 : Le café du centre OHF où les consommations sont réglées en monnaie locale



Source : Site internet de One Happy Family⁴⁷

J'ai eu, comme convenu, dès ma sortie du centre, un échange téléphonique avec la personne de l'UNICEF qui m'avait conseillé d'y prendre rendez-vous en se gardant de m'expliquer ce que j'allais y trouver. Pour lui, les lieux d'OHF sont trop loin de la réalité des migrants et même de celle des Grecs pour remplir leur objectif de générer du bien-être et une ambiance de paix. Aucun lieu d'accueil si l'on excepte les établissements de tourisme ne proposent autant de services. En fréquentant cet endroit, les usagers peuvent perdre pied avec ce qu'est la réalité de la vie quotidienne d'un migrant en Grèce ce qui met par ailleurs en danger la cohésion sociale à une échelle qui dépasse celle du centre.

1.1.2 – Observation de classe au sein de la School for Peace

D'après notre guide, beaucoup des usagers d'OHF viennent de Moria et disent qu'ils y vivent un enfer. Pour répondre à cette problématique, outre le recrutement de quelques volontaires ayant des compétences en psychologie, l'implantation puis l'entretien et l'animation d'une école est annoncée comme l'une des clés du dispositif. Alors qu'il est 15 heures et que les enfants vont bientôt arriver pour suivre la classe, je quitte le groupe de touristes pour me rendre à la School for Peace. Lorsque j'arrive, j'apprends qu'il y a aussi des cours pour adultes de 12 heures à 15 heures et qu'ils viennent de partir. Ils y suivent chaque jour des enseignements en langue maternelle (farsi, arabe, français) pendant une heure et il y a ensuite deux heures de grec. J'en profite que les enfants ne soient pas encore arrivés pour poser quelques questions aux enseignants, coordinateurs ou aidants que je croise. Je trouve d'ailleurs que les adultes présents sont très nombreux, plus nombreux que dans la majorité des structures où je mène des entretiens. À la School of Peace, il y a sept classes et une salle de musique. La construction du bâtiment est réfléchie. Des barrières basses en bois et un portail signalent l'entrée dans les lieux, il y a une cour longue avec des graviers, toutes les salles de classe donnent sur la cour et derrière les classes il y a un espace de toute la longueur pour ranger du matériel, tables, chaises, etc. Cette zone pourrait typiquement être qualifiée de « coulisses » selon les métaphorisations théâtrales de Goffman et s'avérer utile pour préparer la mise en scène de la classe, je la retrouverai dans d'autres complexes éducatifs. De cette structure, voyant un appareil photo barré, j'ai fait le choix de ne pas prendre de clichés, en voici une photographie tirée du journal Haaretz (photographie issue de la presse 3).

⁴⁷ <https://ohf-lesvos.org/fr/bienvenue/>; Consulté le 15/03/2020

Photographie issue de la presse 3 : La school of peace du centre One Happy Family



Source : Haaretz⁴⁸ (2017)

Il y a enfin des bureaux centraux et à l'extrême droite quand on regarde l'école se trouve une salle d'activités pour pratiquer diverses activités de jeux ou travaux manuels. Alors que j'ai pourtant un premier a priori positif sur la disposition des différents éléments, plus j'observe l'environnement et les attitudes avec attention, plus je me pose de questions sur ce lieu en voyant des erreurs de grammaire sur différents affichages.

Avant de poursuivre sur la « création de normalité » selon OHF, il apparaît utile de préciser que tous les adultes avec qui j'ai échangé utilisent le terme « normality » en anglais dans leurs explications, celui-ci n'étant pas polysémique, il est traduit par « normalité » dans mes descriptions. Une scène m'interpelle alors tant elle me semble dangereuse et hors de toute normalité que les acteurs de l'école revendentiquent. Il est l'heure de commencer la classe, un volontaire sonne une cloche, les élèves sont invités à se réunir au milieu de la cour, bloqués entre les barrières d'un côté et les salles de classe de l'autre, deux autres volontaires bloquent les issues latérales avec des balais ce qui fait que les enfants se retrouvent parqués comme dans un enclos. Puis les volontaires donnent de la voix avec des cris de guerre, les enfants hurlent, transpirent, les volontaires reprennent de plus belle le cri suivant : "Are you ready?" et les enfants répondent en criant : "Yeah" puis quand les balais se lèvent les enfants rejoignent les salles de classes en courant, l'un d'entre eux tombe juste devant moi, personne ne le relève, il saigne du genou.

L'observation de classe pour laquelle je suis officiellement invité se déroule dans un climat très bruyant, des adultes entrent et sortent, parfois avec leur téléphone portable à la main, prennent des photos malgré la pancarte avec un appareil barré. Les enseignants semblent dépassés et en souffrance. Je m'attarde sur une leçon de mathématiques pour un groupe d'élèves de 6 à 8 ans. Les tables sont disposées en îlots, j'en déduis donc que les élèves sont incités à travailler en groupes. L'enseignante est une femme et un homme est là pour l'aider, il parle aux élèves en anglais et arabe. Je me rends compte rapidement que c'est un interprète puisque l'enseignante ne parle qu'arabe. Le thème du jour est lié aux mathématiques, il s'agit de travailler sur les additions et les soustractions. L'enseignante écrit au tableau des listes d'additions et soustractions et les élèves doivent les résoudre. Or, beaucoup ne font rien. L'enseignante ne communique pas beaucoup, elle marche un peu dans les allées mais semble timorée, c'est surtout l'interprète qui s'occupe des élèves. Quand les élèves lui disent qu'ils ont fini leur série d'opérations, l'enseignante en écrit une suivante sur le tableau.

⁴⁸ <https://www.haaretz.com/middle-east-news/MAGAZINE-this-tiny-greek-village-will-restore-your-faith-in-humanity-1.5466211> ; Consulté le 15/03/2020

Ce schéma s'est répété trois fois avant que je ne quitte la classe, il n'y a pas eu d'explications sur les différentes techniques, sur les erreurs, les difficultés, je me demande si le bruit permanent qui règne l'aurait permis. Avant de partir, je regarde à travers les fenêtres des autres classes ou discrètement par les portes entrouvertes. Le climat de classe semble être le même avec les autres enseignants, beaucoup de bruit ou des adultes qui entrent et sortent, utilisent leurs téléphones, prennent des photos. Je reste quelques minutes à l'entrée d'une salle où quinze élèves sont présents, ils ont face à eux un enseignant et trois adultes qui regardent, une ne lâche pas son téléphone des mains, une autre est assise à l'entrée pour profiter du soleil, une seule fait office d'interprète.

Curieux, je me rends dans l'un des bâtiments qui fait office de bureau et réclame un aparté avec un coordinateur ou un chef de projet pour mieux comprendre la vision qui aboutit aux pratiques que je viens d'observer. Je m'éloigne alors avec une coordinatrice, israélienne, de cette ONG israélo-palestinienne créée en 1979. En effet, School for Peace est indépendante d'OHF et dispose d'un son propre personnel pour administrer la structure. Elle m'accorde 15 minutes. J'apprends que One Happy Family existe depuis février 2017 et que pour l'école, il s'agit de la concrétisation d'un projet de deux mouvements de jeunes, un juif et un arabe. Je ne peux m'empêcher d'y voir une première imprécision – « arabe » n'étant pas une religion – probablement en lien avec ses représentations. Elle répète également, comme d'autres avant elle, que les enseignants sont tous des réfugiés (elle utilise beaucoup ce terme). School for Peace dispose de cinq coordinateurs, bénévoles pour la plupart d'entre eux, dont aucun n'a de passé professionnel dans l'éducation. Ils sont tous issus d'un métier du travail social dans leur pays d'origine ou de l'éducation non-formelle qu'ils ont pratiquée en tant que volontaires. Leur rôle est seulement de former les futurs enseignants, aucun d'entre eux ne donne de cours. En termes organisationnels, les enfants sont regroupés selon leur langue maternelle : arabe (Syrie, Irak) ; dari (Afghanistan, Iran) ; kurde (Kurdistan, Irak, Syrie) ; français (Congo). Quatre jours par semaine ils suivent des cours de mathématiques et anglais dans leur langue maternelle. Je m'interroge sur cette question de l'enseignement de l'anglais en langue maternelle tant la majorité des enquêtés que j'ai rencontré et qui ont une activité pédagogique poussent l'immersion dans la langue travaillée le plus loin possible en utilisant très peu les autres langues. Néanmoins, j'essaye d'y voir un point positif en termes d'interculturalité ou transculturalité, j'y reviendrai prochainement. Le cinquième jour de la semaine, les élèves de toutes les classes sont mélangés pour des activités appelées « team work » avec des missions à remplir, il peut par exemple s'agir de chasses au trésor ou d'activités artistiques communes.

L'objectif de la coordinatrice est que l'école soit une « safe place » et je choisis de maintenir ce terme en anglais car il est difficile à traduire dans le contexte de sa phrase, je reviendrai ultérieurement sur les questions de sécurité émotionnelle ou affective à la lumière d'autres exemples. En revanche, je suis surpris qu'elle n'évoque pas d'enseignement de la langue grecque. En réponse à cette question que je soulève, elle considère que, ne sachant pas si les enfants vont rester en Grèce, l'enseignement du grec n'est pas nécessaire. Alors que les demandes d'asile dans les *hotspots* mettent au moins deux ans à aboutir, ce choix semble révélateur d'une méconnaissance ou prise en compte aléatoire du contexte local. Cet écueil peut s'avérer problématique à court terme si les pratiques pédagogiques ne favorisent pas la transition vers un parcours scolaire formel.

Je vais conclure ces descriptions dans le prolongement du chapitre précédent en exemplifiant à nouveau le décalage entre les objectifs des ONG et les objectifs des pays d'accueil voire ceux des enfants. Au début de l'implantation de son complexe éducatif dans le centre OHF, la coordinatrice de la School for Peace observait un roulement de la majorité des enfants tous les deux à trois mois au sein des classes, qu'ils quittaient ensuite en gagnant le continent. Maintenant, elle n'a pas compté combien de temps restaient les enfants mais elle s'est rendu compte que la durée de scolarisation devenait plus longue. De fait, elle est satisfaite car si les effectifs sont plus stables, l'activité de l'école va pouvoir se développer. Ce paradoxe qu'elle ne voit pas revient à considérer comme positif le fait que les enfants passent davantage de temps dans les camps de l'île. La création de normalité, qu'elle soit comprise dans le sens des représentations que je présentais en préambule du chapitre, voulant qu'elle soit l'apanage de l'école ou qu'elle se concrétise par le retour à l'école, semble donc impossible à produire au sein d'une structure telle que le centre OHF ou son complexe éducatif School for Peace.

1.2 – La question du volontariat : tourisme humanitaire et déshérence des ONG

Comme un certain nombre de mes enquêtés, professionnels, chercheurs voire même de mes contacts issus du réseau que je qualifie de politique, j'ai moi aussi découvert le paysage humanitaire à travers le bénévolat, notamment en Thaïlande comme je le présentais en introduction générale. Je daterais de mon expérience à l'UNRWA, à Beyrouth, le début de ma désidéralisation de la solidarité internationale à partir de ma prise de conscience sur les enjeux de concurrence mais c'est en 2016, à Calais, que ma réflexion a progressé sur la remise en cause des pratiques de certains intervenants et particulièrement face aux enfants déplacés.

1.2.1 – Réflexions sur le bénévolat dans le camp de Calais

Pour l'une des enseignantes permanentes de l'École Laïque du Chemin des Dunes (ELCD), professeure des écoles à mi-temps dans sa vie professionnelle et bénévole dans le camp de Calais durant son temps libre, la question du volontariat est devenue un problème. J'évoquerai surtout nos discussions à l'issue de l'été 2016 où, avec une certaine prise de recul, elle m'a proposé son analyse du phénomène. L'ELCD était alors en passe de réaliser l'objectif de son initiateur, Zimako, migrant nigérian vivant dans le camp qui cherchait à développer une institution capable de devenir l'étandard politique du camp sans forcément penser initialement à quelque chose ayant une forme qui se rapprocherait, de près ou de loin, de celle d'une école. En effet, cela s'était produit une fois et allait arriver à nouveau, la médiatisation de l'ELCD avait présidé une fois déjà à la destinée du camp et notamment retardé puis empêché son démantèlement total en février 2016. Au printemps 2016, alors que l'ELCD (figure 27) était sous le feu des projecteurs et attisait la curiosité de journalistes de toute une multitude de pays, les candidatures de bénévoles pour la période estivale qui se préparait augmentaient de façon exponentielle. De son côté, ayant peur de ne pas avoir assez d'enseignants, elle a accepté toutes les demandes pour des réussites diverses dont certaines ont failli tourner au cauchemar. En effet, une étudiante venue pendant les vacances scolaires a par exemple entretenu une relation sentimentale avec un jeune Syrien fréquentant la salle de cours pour adultes et jeunes adultes. Or, à son départ, celui-ci a tenté de mettre fin à ses jours.



Figure 27 : L'École Laïque du Chemin des Dunes dans le camp de Calais. France, 2016 (Crédits : Idrac)

À l'été 2016, mon interlocutrice considère qu'un cap a été franchi avec l'arrivée de bénévoles à Calais poursuivant des objectifs qu'elle juge « étranges ». Certains semblaient essentiellement au camp pour prendre des photos, d'autres pour soigner leurs propres problèmes psychologiques et se sentir utiles quand certains n'avaient pas la prise de recul nécessaire pour comprendre qu'ils n'étaient certes pas rémunérés mais que l'on attendait d'eux un « vrai travail » nécessitant une préparation personnelle avant d'arriver en classe. Elle-même enseignante, son discours renvoie à des compétences techniques alors qu'elle considère pourtant que parmi les plus « mauvais » intervenants qu'elle ait pu recruter, plusieurs étaient des professionnels de l'éducation formelle. Cela interroge donc directement les questions de normalité, la normalité en classe ordinaire et dans un camp ne semblent pas les mêmes, ce qui confirme le choix présenté en introduction de ne pas établir les différents types de normalité en fonction des contextes mais plutôt de réfléchir à celle qui ferait sortir les enfants de leur condition *d'outsiders*. Nous avons réfléchi, elle et moi, au cours de nos rencontres à la méthodologie qui aurait permis de mieux recruter les candidats et elle m'a avoué avoir regretté de ne pas avoir demandé de CV et lettre de motivation. Pour elle, cela aurait aidé les bénévoles à comprendre qu'ils allaient s'engager dans un « vrai » travail. Enfin, elle regrette d'avoir accepté des candidats proposant des projets ou des durées trop courtes, parfois quelques jours, une semaine, deux semaines, car elle a vu l'impact négatif sur des enfants qui s'attachaient et voyaient partir trop rapidement des gens qu'ils avaient appris à aimer, parfois en reportant sur eux une figure familiale restée au pays ou un besoin de tendresse inassouvi. De mon côté, j'identifie des raisons supplémentaires qui sont le manque d'expérience des administrateurs de la structure qui avaient peur de ne pas avoir assez de bénévoles et le manque de compétences spécifiques de tous les acteurs intervenants dans le périmètre de l'École Laïque du Chemin des Dunes. En effet, enseigner en école formelle n'est pas gage de réussite pour une transposition en contexte de camp et je reviendrai sur ces questions de professionnalisation, voire d'apparition d'un nouveau métier (Idrac et Rachédi, op.cit.) à partir du quatrième chapitre.

La conclusion de l'interlocutrice de Calais dont je viens de détailler les raisonnements, renforcée par le fait que tous ces écueils se soient déroulés en période de vacances scolaires, a été que les bénévoles étaient venus pour faire du tourisme « humanitaire ». En effet, même si Calais n'a pas forcément l'image d'une station touristique, la période estivale où les températures y sont douces et sa position en bord de mer conjuguées à la surmédiatisation d'un camp unique en Europe avec plus de 10000 habitants ont suscité la curiosité d'apprentis aventuriers venant du monde entier.

A travers mes différentes visites, observations ou discussions avec divers intervenants j'ai pu observer que le profil de ces apprentis aventurier était par ailleurs particulièrement hétéroclite, de la jeune fille en stage au producteur de théâtre cinquantenaire en passant par des artisans, des littéraires, des militants altermondialistes. Il s'avère en effet que même si les bénévoles de Calais ne passaient pas par des agences de voyage puisqu'ils répondaient à des offres sur internet, le tourisme semble être entré depuis les années 1980 dans une nouvelle phase trouvant sa source dans une massification de l'offre faisant que la nouveauté soit de plus en plus rare. Cette période est qualifiée de post-fordiste (Cuvelier, 1998) et étroitement liée à la modification de la structure du marché du travail ainsi qu'à l'avènement de l'internet moderne. Dès lors, avec des touristes de plus en plus autonomes, n'ayant plus forcément besoin des intermédiaires du tourisme et avec l'attention croissante des sociétés occidentales aux causes dites humanitaires, un nouveau profil de touristes s'engouffre dans un espace aux limites imprécises (Bellia et Richez-Battisti, 2004, p. 9-10). L'offre qui voit le jour sous la dénomination de tourisme humanitaire, solidaire ou autre, semble donc être un immense champ qui va de l'adaptation du marché touristique aux attentes de clients prêts à payer une prestation (Sacareau 2007) à la facilitation d'un engagement dans des missions « humanitaires » courtes en contexte dépaysant.

Ces éclairages scientifiques correspondent à l'état d'esprit de nombreux bénévoles rencontrés à Calais mais aussi en Grèce et c'est ce que je vais à présent discuter. Quant aux terrains exploratoires que j'ai effectués, je n'ai pas assez de recul pour pouvoir produire une analyse sur cette question dans la mesure où je me suis surtout attaché à y définir les contextes et y tenter un état des lieux des opportunités d'enquêtes au sein des camps. Sans remettre en cause profondément les modèles de ce tourisme alternatif, qui n'est pas le cœur de mon projet de thèse, les deux exemples phares déjà cités que sont Calais (France) et le centre OHF (Lesbos, Grèce) auxquels j'ajouterais mon observation de classe dans les locaux de l'ONG vénézuélienne El Sistema dans le camp de Skaramangas en Grèce continentale traduisent une double illusion. D'une part, une « illusion participative » (Blanc-Pamard et Fauroux, 2004) conduit les bénévoles à croire qu'une offre destinée à une population implique automatiquement le fait que celle-ci s'en saisisse et qui se caractérise par l'absence de négociation. La multitude des clichés et la course aux selfies illustrent par ailleurs particulièrement bien cette absence de négociation. D'autre part, une « illusion culturaliste » (Augé, 1992, p. 57-68) les conduit à considérer les destinataires de leur offre comme un groupe homogène ce qui fait que tous les comportements sont compris à travers le prisme de la culture, soit en tant que manifestation soit en tant que déviance. Dans ce contexte, une troisième illusion semble se développer chez les bénévoles, celle de se croire compétent à assumer tout forme de tâche qui leur serait confiée sous prétexte que la « motivation » ou « l'envie » seraient les seuls prérequis.

1.2.2 – Réflexions sur le bénévolat dans le camp de Skaramangas

Si je rajoute mon observation des pratiques d'El Sistema aux écueils commis à Calais et au centre OHF c'est parce que c'est en ces lieux que j'ai compris que les bénévoles n'effectuaient pas un travail non salarié, ils étaient en réalité rémunérés à la photo. Lorsque je négociais mon accès à la classe, nous nous étions entendus sur le fait que ne prendrai pour ma part pas de photos.

Je leur ai répondu que j'étais évidemment d'accord et que je me contenterai de prendre des clichés de la salle sans enfants pour me souvenir de la disposition des différents éléments qui la composent (figure 28).



Figure 28 : La salle de l'ONG El Sistema qui donne des cours de musique. Grèce, 2018 (Crédits : Idrac)

Or, pendant mon observation et compte tenu de nos discussions préalables, quelle ne fut pas stupeur de voir les flashes illuminer continuellement le conteneur plutôt sombre dans lequel se déroulait la séance, je n'avais par ailleurs jamais vu personne auparavant photographier des visages d'enfants d'aussi près. Ces enfants semblaient particulièrement gênés par ces incursions incessantes dans leur espace, je me demandais même s'ils les vivaient comme des agressions en voyant les signes d'agacement sur leur visage et concluais que ces comportements nuisaient à un contexte devenant peu propice aux apprentissages. En parallèle, des acteurs n'employant que des salariés comme Elix et Metadras, m'ont également enjoint à ne pas prendre de photos mais ils l'interdisent également à tous les intervenants sauf évènement exceptionnel (fête, sortie, etc.) et accord des parents.

En effet, mal maîtrisée, confrontée à l'excitation des bénévoles qui viennent chercher des souvenirs, la prise de photos peut aboutir à des diffusions à grande échelle sur les réseaux sociaux comme Facebook, Instagram, Tweeter voire même devenir l'objet d'un commerce abject déjà développé quant aux photos de victimes de guerre (Panh et Bataille, 2020). Quel que soit le contexte humanitaire et souvent en lien avec l'utilisation des réseaux sociaux, la question des photos est largement critiquée en tant qu'objectif ultime dans un dossier publié par le quotidien Libération en 2016⁴⁹. Celui-ci traite notamment du cas d'une bénévole en Haïti, qui a payé pour effectuer une semaine auprès d'orphelins mais « aussi et surtout des photos ». Dans ledit dossier, Rony Brauman, ancien président de Médecins Sans Frontières, évoque également la dissymétrie des rapports entre les aidants et les aidés si les aidants viennent dans une logique de voyage et y voit une forme de condescendance. Quant au Directeur de l'ONG Friends International, il y dénonce le fait que l'enfant soit devenu une attraction touristique et les écueils commis par des bénévoles qui donneraient continuellement à manger aux enfants des rues par exemple, puisque la conséquence n'est autre que leur placement dans une situation de dépendance. Ils attendent en effet toute la journée le « room-service » et mangent certains jours davantage que ce qu'ils devraient ce qui porte atteinte à la fois à leur santé et à leur équilibre. Il y a un véritable maintien des enfants dans leur condition d'*outsiders* à travers ce type de pratiques et elles sont contradictoires avec toute logique de normalité au sens de celui que je présentais en introduction, qui vise à ne plus être considéré comme en dehors de la norme ni étranger au groupe social (Becker, op.cit.).

⁴⁹ https://www.liberation.fr/planete/2016/08/15/tourisme-humanitaire-la-vraie-fausse-pitié_1472579

Après avoir commencé par présenter les risques d'une intervention auprès d'enfants déplacés qui serait menée de façon aléatoire et sans la préparation nécessaire, j'ai souhaité démontrer à quel point elles se dessinaient souvent sur fond d'amateurisme. En comparant les comportements des bénévoles à Calais, OHF, El Sistema avec ceux des professionnels d'Elix et Metadrası j'observe que les écueils pratiques commis par les uns et pas les autres se jouent sur le terrain de la dimension réflexive apportée à leur pratique, que la vision court-termiste des bénévoles ne permet pas d'affûter puisque l'enseignement en contexte de camp devient définitivement un métier qui s'apprend et ne s'improvise pas. Après avoir discuté de la question des photos et de la course aux selfies dans le cadre d'une approche prenant en compte l'environnement global de l'éducation en contexte de camp, je vais désormais franchir le seuil de la salle de classe dans pour analyser plusieurs points de la gestion de classe comme je le présentais dans l'introduction de ce chapitre.

1.3 – Une intervention scolaire en tension entre le laisser-faire et l'exigence dans les camps de Grèce

Un acteur peu voire pas formé à l'intervention en contexte de camp, ne prévoyant de passer qu'une courte période sur le terrain, souvent de l'ordre de quelques semaines, aura malgré tout un impact sur les enfants et leur psychologie, notamment à propos de la reconstruction du *moi interculturel* (Derivois et al., 2009) évoqué en introduction. C'est cet impact que je vais désormais tenter d'analyser à la lumière de la posture des enseignants professionnels ou bénévoles rencontrés, observés en classe et interviewés. Il s'avère que pour la totalité des enquêtés issus de mon réseau de professionnels de l'éducation, l'enseignant se retrouve de facto dans une posture en tension dès la prise en responsabilité d'une nouvelle cohorte d'enfants déplacés. Une forme de curseur serait sans cesse à réajuster entre la nécessité de laisser-faire l'enfant pour des questions de bien-être ou de sécurité émotionnelle et la nécessité d'entretenir une forme d'exigence à son égard. Comme je vais à présent le détailler, cette forme d'exigence apparaît comme l'un des éléments permettant d'assurer une transition vers l'objectif des acteurs de l'éducation non-formelle travaillant sous la coordination de l'UNICEF au sein de l'ESWG, à savoir l'inclusion dans un parcours scolaire formel considérée comme la normalité pour un enfant au sein d'une société occidentale. Or, aucun des enquêtés issus de mon réseau de bénévoles n'a évoqué cette question d'exigence, ce qui pose question dans la mesure où professionnels et bénévoles travaillent avec le même public, dans les mêmes camps. Ce manque de compréhension du contexte s'analyse sous l'angle de la compétence puisque, comme évoqué précédemment, les bénévoles peu ou pas formés passent un laps de temps si court dans les camps qu'ils n'ont pas le temps de prendre du recul face à cet environnement. Un vrai dilemme semble alors se dessiner puisque les professionnels considèrent que l'apport des bénévoles reste indispensable. Trois raisons sont notamment avancées : leur coût proche de zéro alors que les *implementing partners* de l'UNICEF sont des ONG grecques ne disposant pas de ressources illimitées, leur nombre et la souplesse de leur mobilisation puisqu'en cas de besoin urgent seuls quelques jours suffisent à recruter plusieurs bénévoles.

1.3.1 – Discussions sur le « bruit en classe » : une politique du « laisser-faire »

Le premier entretien que j'ai obtenu dans le camp de Skaramangas, à l'automne 2017, se déroula avant même ma rencontre avec les *Refugee Education Coordinators* (REC) et eut lieu au sein de la Hope School, structure plutôt médiatisée dont j'avais entendu parler depuis la France. Les locaux sont présentés sur les photos ci-dessous (figure 29) accompagnés d'une phrase de Nelson Mandela située à une extrémité du container. Cette phrase illustre la connotation guerrière de l'éducation en contexte de camp et recoupe les représentations de Chang One que j'évoquais en introduction. Plus rationnellement, elle est pour moi comme évoqué précédemment l'outil qui permettra à l'enfant de sortir de sa condition d'*outsider*.



Figure 29 : La Hope School du camp de Skaramangas. Grèce, 2017 (Crédits : Idrac)

Au sein de la Hope School, j'ai rencontré le directeur qui fait aussi office de professeur d'arts. Il est Syrien, était policier dans son pays d'origine et s'attend à quitter la Grèce d'une semaine à l'autre avec le rêve de rejoindre l'Angleterre où se trouve une partie de sa famille. Cette structure propose des cours d'arabe, anglais, mathématiques et arts à des élèves répartis en deux groupes selon leurs âges.

Il y a une dizaine d'enseignants volontaires et chaque jour, deux à quatre d'entre eux interviennent sur une même classe pour donner des cours à partir de 10 heures. Avant cet horaire, mon interlocuteur m'explique qu'il n'y a aucune vie dans le camp puisque tout le monde dort. Par ailleurs, plusieurs fois dans le cadre de mes entretiens, c'est la formule « le camp dort » qui est utilisée, ce qui plaide pour une personnification du camp sur laquelle je reviendrai à partir de mon cinquième chapitre. La salle est un container décoré de façon sommaire avec des cartes postales représentant des paysages, plages, champs de tournesols, couchers de soleil. Il y a seize pupitres de deux places, un tableau blanc, un climatiseur. Tous les élèves disposent de leur matériel personnel (gommes, crayons, cahier de dessin) et l'intervenant propose des feutres et des fusains. Mon observation a duré une heure et j'en retiens que la tenue de la classe est plutôt libre, cinq élèves sont arrivés en retard et ont été accueillis, ils peuvent se lever et communiquer. Pour mon interlocuteur, l'essentiel est ailleurs, il s'agit que les enfants se réveillent et viennent à l'école. La principale conclusion que je fais de ma discussion avec l'enseignant et de l'observation de classe est que je suis dans une structure qui se rapproche de la forme de l'ELCD de Calais. Les objectifs sont davantage articulés autour de l'enrôlement des enfants pour garder un lien avec l'institution scolaire et d'un laisser-faire relatif en classe que de l'acquisition de compétences.

Cette question du laisser-faire semble en revanche mieux travaillée à Calais dans la mesure où elle m'a été présentée comme temporaire, avec des règles qui apparaissent peu à peu et deviennent de plus en plus strictes à mesure que l'assiduité de l'enfant est acquise. En tout état de cause, fort de mes observations à Calais mais aussi en Thaïlande et au Liban où j'ai surtout visité des structures non-formelles et rencontré des bénévoles, j'en déduis que le « bruit » en classe, en lien avec le laisser-faire semble constituer un invariant qui s'oppose aux atmosphères studieuses et à la régulation de la parole en vigueur dans les écoles formelles.

En multipliant les observations, j'ai rapidement changé d'avis et cette question du bruit m'a longtemps interrogé, il m'a fallu trouver des explications au fait que certaines salles de classe soient particulièrement bruyantes et d'autres pas. Parfois, comme pour la School for Peace du centre OHF, la réponse est évidente et trouve sa source dans le déficit de compétence des administrateurs et intervenants ou dans les lacunes quant à l'état des lieux des besoins des enfants. D'autres fois, l'identification des raisons est plus subtile et j'ai tenté de répondre à mes questions à travers les entretiens menés avec les *implementing partners* de l'UNICEF en 2018 et 2019.

1.3.2 – L'exigence face aux enfants dans le cadre d'un lien avec la dignité

Pour une coordinatrice d'Elix que j'ai rencontrée à Skaramangas, l'exigence vis-à-vis des enfants est un gage de normalité et il s'agit du meilleur moyen de leur « rendre leur dignité », elle considère que les laisser trop libres entraîne un certain enracinement de la différence de statut et ils finissent par se considérer eux-mêmes comme des enfants différents, comme des *outsiders*. J'ai pu observer directement les conséquences de ce parti pris lors de plusieurs observations de classe dont l'une, en août 2018, m'a particulièrement interpellé par le climat de sérénité qui s'en dégageait. Il y a 7 élèves en classe et selon l'enseignante ils ont tous environ 12 ans, un peu plus ou un peu moins dans la mesure où l'âge exact des enfants, dans un contexte où nombreux sont ceux qui ont perdu ou se sont séparés volontairement de leurs papiers d'identité, est une donnée inexacte. Le thème du jour est la division, l'enseignante est mandatée pour donner des cours de mathématiques et de tout ce qui peut se rapporter aux sciences, mais elle insiste sur les mathématiques.

Elle considère cette discipline comme prioritaire pour un retour en école formelle et souhaite qu'elle devienne un point fort de ses élèves tant elle remarque que l'apprentissage de la langue grecque est difficile pour eux. La séance se déroule dans le calme mais une scène illustre la finesse du geste professionnel de l'enseignante. Un garçon du groupe essaye d'accaparer l'attention en faisant des bruits avec sa bouche, bavardant, essayant de faire des blagues. Elle le rappelle à l'ordre plusieurs fois mais reste bienveillante, ne crie pas, ne dit jamais un mot plus haut que l'autre et ne perd son calme en aucune situation, elle sourit et encourage les enfants constamment sans jamais porter d'attention excessive à l'élève qui tente de se faire remarquer. Finalement, il demandera lui-même à aller au tableau pour faire une division, réussie avec brio mais avec deux grandes règles cachées derrière son dos qu'il a dégainées en repartant s'asseoir pour mimer une parade avec des épées. Cette fois, tout le monde, moi y compris, a rigolé. Lors de cette scène, tout le monde a été gagnant, le garçon a eu son moment de gloire, l'enseignante l'a impliqué sans lui porter d'attention excessive et est parvenue à le faire travailler d'autant plus qu'il s'est retrouvé en situation de réussite face à la tâche proposée.

Je reste échanger avec elle quelques minutes à la fin de la classe et c'est elle qui, la première, va me parler de ce qui vient de se passer avec le jeune garçon. Celui-ci vit au camp depuis environ deux ans et présente des problèmes de santé mentale. Il va beaucoup mieux depuis quelques semaines et elle est très fière de lui, il progresse et s'en rend compte. Un jour, il lui a dit qu'il savait qu'auparavant il était « horrible » mais que maintenant c'était terminé.

1.3.3 – Le compromis nécessaire entre la fermeté de la posture et l'absence de cadre

Néanmoins, le climat n'est pas toujours aussi propice aux petites victoires comme celles-ci, même chez Elix. J'ai pu assister à une séance de grec dans le camp d'Eleonas concernant 13 élèves de 10 à 13 ans où l'enseignante était dépassée par le bruit. Pourtant, j'ai pu souligner la volonté d'exigence, de fermeté et de règles notamment quand après cinq minutes d'activités rituelles autour de l'appel et de jeux sur les prénoms elle a fermé la porte à clé pour forcer les retardataires à frapper, s'excuser et demander poliment d'assister à la classe si tel était leur souhait. Après que les élèves soient partis, alors que nous discutions, elle tenait à s'excuser car elle ne s'attendait pas à vivre cette situation. Elle m'indique que c'est la première fois qu'elle a cinq nouveaux élèves qui arrivent le même jour, je ne peux m'empêcher d'y voir un lien avec la question du trauma sur la laquelle je reviendrai dans plusieurs de mes prochains chapitres. Lors de ma dernière visite à l'été 2019, alors que je retourne au camp d'Eleonas pour observer une nouvelle séance chez Elix, je suis averti que le contexte n'est plus le même que l'été précédent, les bouleversements électoraux que la Grèce vient de connaître influent directement sur l'environnement des camps et, même Eleonas qui était particulièrement paisible, commence à se tendre et à être en surpopulation. De fait, les enfants sont plus nombreux dans chaque classe. J'ai touché du doigt la concrétisation de cette surpopulation en classe en observant une séance de grec pour des enfants de 10 à 12 ans qui étaient 20 en classe. Le climat n'était pas propice au travail et certains comportements ne permettaient pas à l'enseignante de travailler, elle m'explique que selon elle c'est le trauma qui parle et non le manque de respect, même quand les élèves mettent les pieds sur la table ou rient de nombreuses minutes à cause d'un prétexte « pet » donc elle ne peut pas crier, elle tente de rester ferme mais avec bienveillance, elle m'a avoué s'être sentie en échec dans sa pratique ce jour-là, le nombre élevé d'élèves étant pour elle une raison évidente.

Lorsque je rencontre Metadras pour la première fois au siège de l'ONG, à Athènes, en 2018, je négocie l'accès à plusieurs séances sur différents terrains et obtiens d'assister à une séance dans Athènes, de visiter le complexe sis juste à la sortie du camp de Vial sur l'île de Chios, une séance dans Mytilène ainsi qu'une seconde dans le camp de Kara Tepe sur l'île de Lesbos. J'en tire des conclusions assez similaires à mes observations auprès d'Elix tout en soulignant une attention particulière portée au geste de l'enseignant et à sa posture. Dans Athènes, il y a beaucoup d'élèves et beaucoup de bruit lors de la séance de grec à laquelle j'assiste, mais je ne m'attarde que brièvement sur son analyse dans la mesure où elle concerne plutôt des adultes et jeunes adultes. Lors de mon observation dans Mytilène, je suis face à un public de MNA que Metadras va chercher en bus à la sortie du camp de Moria depuis que les ONG sont interdites dans le camp, pour les conduire dans une villa réorganisée en complexe éducatif avec des bureaux vitrés pour les enseignants et coordinateurs au centre du dispositif ainsi que des salles de classe fermées tout autour. Il y a également un étage avec des bureaux permettant de s'isoler, une cuisine, des sanitaires et des douches pour ceux qui ne peuvent pas assurer leur hygiène corporelle au sein du camp.

J'assiste à deux séances avec des enfants dont l'âge est légèrement supérieur à ma cible initiale puisqu'ils ont entre 14 et 18 ans mais elles seront riches d'enseignements, notamment quant à la question du bruit. La première séance, portant sur l'enseignement du grec, se déroule dans un climat de total désintérêt des élèves qui jouent énormément avec leur téléphone portable, profitant de l'accès au wifi gratuit et qui discutent énormément. La posture de l'enseignant que je qualifierais de dilettante est en jeu dans la mesure où il les menace énormément de confisquer leur téléphone sans jamais s'exécuter. Quant au contenu de sa séance, il est si formel et basé sur des répétitions de sujets loin des préoccupations des enfants, comme les saisons et les jours de la semaine, que la désinvolture manifeste des élèves est presque compréhensible. C'est la deuxième séance qui me permettra de souligner les questions de normalité et de gestion du bruit à travers le geste professionnel de l'enseignant de langue anglaise et une anecdote induite par l'intrusion d'un coordinateur. Concernant l'enseignant, il met les élèves constamment en activité en ramenant chaque exemple à leur quotidien dans le camp ainsi qu'à leur passé, les verbes étudiés sont choisis par les élèves, qui doivent les exemplifier avec un sujet de leur choix. S'ils souhaitent parler de danse, ils doivent donner le nom de leur danse préférée, quand ils parlent de sport, ils doivent le ramener à leur sport préféré. Je suis moi-même mis à contribution pour évoquer les pratiques que j'apprécie en France. Il n'y a aucun bruit dans cette classe, dès le deuxième avertissement concernant le téléphone portable, l'objet est confisqué ce qui correspond aux règles de vie affichées en grand format sur les murs. Après une vingtaine de minutes, l'enseignant se rend compte qu'il lui manque des photocopies et il s'absente, j'échange dans la bonne humeur avec plusieurs adolescents intrigués par ma présence autant que par le pays d'où je viens et réponds à quelques questions. C'est alors qu'entre le coordinateur de la structure, il salue poliment les élèves, l'un d'eux se lève pour aller aux toilettes. Il accepte en exigeant qu'auparavant il aille à la photocopieuse pour voir l'enseignant et le prévenir, il s'exécute. J'y vois un signe d'attachement aux règles de vie et à l'exigence qui est portée par tous les acteurs de Metadrasi, du siège athénien où j'ai rencontré des coordinateurs nationaux jusqu'au terrain où je me trouve à ce moment précis.

Enfin, dans les camps, cette exigence sera poussée plus loin encore à Kara Tepe avec des exercices donnés à faire en dehors de la classe que les élèves doivent présenter en arrivant ou encore la fermeture du centre de Vial une fois que les séances ont commencé pour mettre l'accent sur la ponctualité. Dans ces deux camps, j'ai observé des séances se déroulant dans le calme et ai pu faire des parallèles avec le climat ambiant de salles de classe d'écoles formelles telles que je les connais de par ma pratique de professeur des écoles en France.

Dans ce premier point, j'ai souhaité illustrer les concrétisations sur le climat de classe des prises de position en termes d'exigence ou de laisser-faire. La période de l'été 2018 est celle où l'organisation impulsée par l'UNICEF en termes de stratégie éducative autour des deux *implementing partners* principaux que sont Elix et Metadrasi est la plus évocatrice au regard de la posture des enseignants et de leur réflexion concernant le geste professionnel. Lors de mon dernier terrain, à l'été 2019, après l'échec électoral du gouvernement Syriza et l'avènement au pouvoir d'une droite conservatrice, la situation est détériorée, notamment en raison des moyens alloués.

J'ai pu observer une séance menée par le Danish Refugee Council (DRC), qui a remplacé Elix dans le camp de Skaramangas suite à diverses réorganisations et, malgré la présence d'anciens enseignants d'Elix, le nombre élevé d'élèves conjuguée à la confiscation des conteneurs de l'ancien complexe (figure 30) réaffecté à l'hébergement des migrants sur fond de surpopulation du camp a considérablement tendu l'ambiance de classe.



Figure 30 : Le complexe éducatif d'Elix a été réaffecté à l'hébergement, le préau qui accueillait les jeux des enfants est désert tandis que les containers de la Hope School ont été déplacés et laissé à l'abandon. Grèce, 2019 (Crédits : Idrac)

Le bouleversement politique a des répercussions sur tout le champ de l'éducation en contexte migratoire. Dans le camp de Ritsona, Solidarity Now est devenu l'acteur principal de l'éducation non-formelle mais semble quelque peu peiner à prendre la mesure de ses nouvelles responsabilités comme je le présenterai ultérieurement tandis qu'Elix se concentre désormais sur l'inclusion urbaine des enfants, notamment à Athènes. L'ancienne coordinatrice de Skaramangas mène ce projet avec une épée de Damoclès au-dessus de la tête puisque le nouveau gouvernement pourrait suspendre les fonds alloués. En tout état de cause, ce que j'ai pu observer de bonnes pratiques provient du fait d'acteurs professionnels de l'éducation non-formelle tandis que les structures organisées autour de volontaires ou bénévoles semblent suivre des approches aléatoires, balbutiantes et sans ligne directrice. Pourtant, les deux semblent tout autant en interdépendance que l'éducation formelle et l'éducation non-formelle. En effet, quand des acteurs majeurs de l'éducation formelle comme la représentante du MoE au sein de l'ESWG louent l'intérêt du non-formel pour l'accent porté au *well being*, des acteurs majeurs de l'éducation non-formelle comme la coordinatrice nationale du programme éducatif de Solidarity Now avancent que le travail des bénévoles est discutable mais indispensable car leurs activités, même si elles ne sont pas toujours éducatives, permettent de mettre l'accent sur les *life skills*. Ces deux termes de *well being* et *life skills* sont difficilement traduisibles en français sans en perdre l'essence. Ils resteront en anglais dans les développements que je présenterai ultérieurement, d'autant plus qu'ils sont caractéristiques des idées d'internationalisation et managérialisation de l'éducation.

2 – Confrontation des différentes représentations de la normalité en contexte migratoire

Comme avant la définition de l'éducation en situation d'urgence par l'INEE que j'évoquais en introduction générale où chaque acteur avait sa propre représentation qui ne faisait pas consensus, chacun de mes réseaux d'enquêtés dispose de sa propre vision de la normalité et il existe des disparités au sein même de chaque réseau. Dans cette logique, je choisirai trois angles qui permettront de conclure à des éléments de conceptualisation en fin de chapitre en commençant par évoquer quelques considérations de la normalité selon l'école formelle, que ce soit en Grèce ou dans d'autres systèmes publics européens.

Ensuite, je ramènerai ces considérations à l'échelle du camp pour débattre des notions de *life skills* et *well being* avant de décrire, dans la même idée qu'en fin de deuxième chapitre, les partis-pris de l'ESWG en Grèce.

2.1 – La normalité des uns selon l'école formelle : de l'irréfutabilité à la remise en cause

L'absence de débat sur le fait que la normalité pour un enfant soit d'aller à l'école semble inhiber la réflexivité à propos ce qui se passe à l'intérieur des écoles formelles et de leurs salles de classe. En Serbie, le directeur de l'*Asylum Center* qui m'a ouvert ses portes n'était par exemple pas peu fier de m'annoncer que tous les enfants avaient la possibilité d'aller à l'école en ville et que ses équipes s'occupaient personnellement de la dimension administrative, il brandissait la normalité comme une évidence en mettant les apprentissages au second plan, il fallait être à l'école parce que c'était normal, en revanche ce qui y était fait ne lui semblait pas important. En Italie, comme en Serbie, si l'inscription des enfants déplacés en école formelle n'était pas problématique à l'époque de mon passage, mes interlocuteurs ont identifié de nombreuses lacunes dans la formation des enseignants et la transition proposée aux enfants entre le parcours migratoire et la classe ordinaire.

En France, comme évoqué dans le deuxième chapitre, l'inscription est souvent complexe et, lorsqu'elle aboutit, j'ai pu souligner dans ma vie professionnelle de professeur des écoles combien le geste des enseignants face aux enfants déplacés était inadapté. Deux fois, j'ai animé des séminaires de formation pour adultes à destination d'enseignants où j'incitais mon auditoire à avoir une approche réflexive sur leur pratique, les commentaires de mes collègues furent édifiants et je ne citerai que l'une d'entre elles. Cette enseignante avait en classe deux Élèves Allophones Nouvellement Arrivés (EANA) provenant de Russie, elle ne les laissait pas parler russe car elle considérait qu'en France il fallait parler français. Lorsque je suis rentré dans une discussion sur les enjeux de transculturalité, sur le fait que l'enfant se construisait à mi-chemin entre plusieurs cultures et n'oublierait pas qu'il était Russe ni même russophone, elle m'a répondu qu'elle avait beaucoup trop de travail pour s'intéresser à ces questions, entrant dans une sorte de mécanisme de défense. J'ai également mené un entretien étonnant avec un inspecteur responsable de Centre Académique pour la Scolarisation des élèves allophones Nouvellement Arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs (CASNAV) dans le cadre de l'un de mes diplômes de Master – alors que je travaillais notamment sur Calais – à propos de la potentialité de nouer des liens avec des structures associatives dans la mesure où certains enseignants paraissaient en situation d'échec. Sa réponse fut qu'il était hors de question de travailler en France avec des structures de ce type car elles proposaient de « l'éducation palliative » et que l'éducation nationale ne tolérait pas l'enrôlement d'enfants dont « la place est au sein de l'école de la République ». Le débat qui s'en est suivi, qui nous a valu de nous fâcher une première fois avant d'entrer en conflit dans le cadre mes activités professionnelles et militantes, m'a poussé à argumenter sur le fait que c'était lorsque la transition entre la situation migratoire et l'éducation formelle n'était pas préparée que l'éducation devenait palliative. Je reviendrai en fin de chapitre sur cette logique de transition en rapport avec la normalité tant elle apparaîtra être l'essence même de l'éducation en contexte de camp.

Dans le camp de Calais, l'éducation formelle a fait une apparition entre avril et juin 2016 et son relatif échec semble s'être construit sur les certitudes de l'école formelle. Deux enseignants avaient été détachés sur le camp dans le cadre d'un dispositif éducatif ouvert au printemps 2016. Ce dispositif est resté actif jusqu'aux vacances d'été, comme une école formelle, avant de fermer pour les vacances ce qui est déjà discutable à l'échelle d'un camp qui lui ne s'arrête pas durant l'été et où les enfants sont en manque d'activités. Il a repris ses activités en septembre et le camp a été démantelé en octobre. J'ai rencontré l'un des deux enseignants qui y travaillait et il a lui-même évoqué les lacunes dans la formation qu'il a subie tout autant que dans les outils qui lui ont été proposés. En effet, il a l'impression qu'on l'a incité à apprendre aux enfants des bases de français le plus vite possible. Or, il s'est rapidement rendu compte que ce n'était pas leur besoin d'autant plus qu'ils ne voulaient pas vivre en France. Quant aux outils mis à disposition, ils étaient très formels et uniquement traduits dans des langues dites officielles alors qu'il avait beaucoup d'enfants qui étaient d'origine kurde ou utilisaient au quotidien des dialectes africains. Enfin, il m'a avancé avoir été frustré par les consignes de sa hiérarchie qui lui interdisaient d'entrer en contact avec l'École Laïque du Chemin des Dunes. En effet, dans la même idée que le directeur de CASNAV que j'évoquais, l'école formelle semblait une fois de plus considérer que l'éducation non-formelle ne méritait pas le moindre intérêt.

Lors de mes échanges avec la représentante du MoE au sein de l'ESWG, en Grèce, alors que nous discutions du DYEP, l'objectif ultime de ce dispositif était présenté comme celui d'opérer une transition du camp vers la normalité, par conséquent c'est en ce sens que le comité scientifique qui a travaillé sur sa modélisation a été mandaté. Pourtant, j'ai pu échanger avec des enseignantes et enseignants de DYEP soit de façon informelle soit au cours d'entretiens approfondis. Derrière un discours plutôt stéréotypé de fonctionnaire passionnée par son travail, j'ai plusieurs fois ressenti un véritable mal-être lorsqu'une enseignante de DYEP décrivait son quotidien. Elle travaille en effet avec beaucoup d'élèves, à l'issue d'une formation sommaire et elle est affectée à durée déterminée loin de sa région d'origine. Dès lors, elle doit faire face à des élèves dont elle ne sait pas prendre en compte le trauma qui se manifeste par des comportements violents ou irrespectueux. A travers l'exemple de la Grèce et du DYEP, autant que la question de la normalité de l'enfant, c'est sur la question de la formation, des compétences et donc de la normalité de l'enseignant que des questions se posent. Il convient de se demander si oui ou non un enseignant de l'école publique doit être placé de façon arbitraire dans ce type de conditions, les personnels affectés en DYEP étant de jeunes lauréats du concours à qui aucun choix de poste n'est laissé, ils obtiennent un poste en DYEP ou n'obtiennent rien. Le premier rapport d'évaluation du comité scientifique (2017) fait état de nombreux échecs de la part d'enseignants de DYEP, souligne leur découragement et des lacunes dans leur geste professionnel, forcément inadapté à leur public.

La question de la normalité dans le cadre de l'éducation formelle et celui de l'éducation non-formelle a été largement débattue, lors de chacune de nos rencontres, avec la cheffe de projet du MoE en charge de l'implantation des *kindergartens* publiques dans les camps car elle y voit ici encore des manifestations de la concurrence. Paradoxalement, les structures non-formelles sont pour elle plus jolies, souples et attrayantes mais ne produisent pas de normalité en raison de l'absence de règles qui y règne. Les images du complexe Drop in the Ocean (figure 31) dans le camp de Skaramangas permettent d'illustrer ce propos.



Figure 31 : Le complexe Drop in the Ocean dans le camp de Skaramangas. Grèce, 2019 (Crédits : Idrac)

Dans les écoles formelles, moins attrayantes, assister à la classe est obligatoire et il peut y avoir des sanctions le cas échéant. Dans le secteur non-formel, la cheffe de projet du MoE considère que les absences ou les retards sont trop fréquents et font l'objet d'une trop grande tolérance. Il s'agit pourtant selon ses termes d'une question de « normalité car les règles sont un marqueur » de ce qui définit l'école. De plus, grâce à la fréquentation d'une école formelle, l'enfant bénéficiant de documents officiels et de preuves d'inscription, elle considère que c'est toute la famille qui peut avancer vers la normalité à travers lui. Implicitement, cette interlocutrice se réfère à une normalité qui, à travers l'école, favorisera une forme d'intégration sociale.

La question de la normalité ressort aussi dans le cadre de l'inclusion urbaine des enfants en sortie de camp. Lorsque je rencontre la coordinatrice d'Elix en charge du suivi du programme dédié, nous évoquons la question des familles. Selon elle, les familles d'un enfant scolarisé dans ce programme savent que l'école est un gage de normalité tout autant que la normalité des enfants va avec la normalité de toute leur famille. Elle résume son propos comme suit : « S'ils veulent être une famille normale, ils doivent avoir des enfants normaux qui vont à l'école formelle ». Pour la REC de Ritsona rencontrée à l'été 2019, il s'agit même de l'argument à utiliser prioritairement pour inclure les enfants dans un parcours scolaire, en allant même plus loin puisqu'au-delà de devenir des parents normaux en envoyant les enfants à l'école, il y a la possibilité de devenir un couple normal en partageant des moments d'intimité sans les enfants.

C'est à ce moment que je me suis demandé si le terme de normalité, n'était pas en quelques sortes usurpé tant ce que mes interlocuteurs ont considéré comme « normal » n'était pas forcément normal pour l'enfant, sa famille, ni même pour d'autres acteurs que je présenterai dans mon prochain point. J'en conclus que l'école formelle serait plutôt productrice de normes que de normalité et c'est de normativité en tant que « processus positif supposant une réaction, une adaptation et l'invention de nouvelles formes » (Frelat-Kahn, 2009) dont il sera question dans la suite de ce chapitre.

2.2 – La normalité des autres à l'échelle du camp : notions de *life skills* et *well being*

Dans les camps, l'argument de la normalité est davantage utilisé par les acteurs de l'éducation non-formelle pour catégoriser les écoles formelles que pour définir leurs propres objectifs ou, en tout état de cause, il n'est pas présenté en tant qu'argument ultime. Dans les argumentations qui vont suivre, je vais essentiellement me concentrer sur les positions de trois *implementing partners* de l'UNICEF en Grèce que sont Elix, Metadrasi et Solidarity Now.

Les pratiques d'Elix et Metadrası qui considèrent que leur activité doit s'inscrire dans un cadre exigeant face à l'élève afin de préserver ou lui rendre une part de dignité recourent par ailleurs des positions voulant que plus les référentiels de compétences et dispositifs sont nombreux, plus les exigences face à l'enfant « perdent de leur substance » (Frelat-Kahn, op.cit.). Par conséquent, c'est uniquement autour de deux axes qu'ils ont organisé la construction de leur vision leur normalité : le *well being* et les *life skills*.

2.2.1 – Le *well being* et le rapport à la norme

Avant d'évoquer les *life skills* plus en aval de ce point, il convient dès à présent de préciser les définitions que je me suis appropriées quant au *well being*. Ce concept ne dispose pas de définition faisant consensus mais, en contexte de camp, j'inscris mes travaux dans le cadre de son lien étroit avec la santé mentale. L'Organisation Mondiale pour la Santé (OMS) définit par ailleurs la santé comme suit : « Un état de complet bien-être physique, mental et social, qui ne consiste pas seulement en une absence de maladie ou d'infirmité ». La santé mentale est une préoccupation de l'ONU⁵⁰ dans l'atteinte de ses Objectifs de Développement Durable (ODD) dont elle constitue un pilier du troisième objectif relatif à la santé et au bien-être : « Donner aux individus les moyens de vivre une vie saine et promouvoir le bien-être à tous les âges⁵¹ ». Elle est alors définie comme suit : « La santé mentale englobe la promotion du bien-être, la prévention des troubles mentaux, le traitement et la réadaptation des personnes atteintes de ces troubles⁵² ». J'ai extrapolé ces deux définitions pour privilégier les acceptations les plus larges du *well being* prenant en compte la satisfaction et la joie (Colby, 1987) au-delà de la santé mentale, qui me préoccupera surtout à travers la question du trauma dans le quatrième chapitre. Ce terme sera, comme je le précisais, conservé en anglais dans la mesure où il constitue un cadre à l'intervention des agences internationales, notamment de l'UNICEF qui coordonne l'ESWG en Grèce.

J'ai d'abord été dérouté par le rapport à la norme inlassablement avancé par Elix dès lors qu'une prise de position est débattue. Pour l'une des coordinatrices, rencontrée à Skaramangas, cette norme passe par le *well being* qu'elle invoque en tant qu'argument pour justifier la politique de son ONG et qu'elle définit avant tout par ce que le *well being* n'est pas. En effet, elle s'appuie sur plusieurs exemples de structures – notamment bénévoles – qu'elle pointe du doigt dans la mesure où « l'excès de bien-être » comme « l'excès de laisser-faire » seraient contre-productifs. Pour illustrer son propos elle avance le fait que, par exemple, la majorité des acteurs de l'éducation formelle s'entend sur le fait que la violence soit mauvaise. Néanmoins, en termes de psychologie de l'enfant et d'autant plus en contexte de camp, il faudrait autant s'inquiéter face à un enfant très violent que face à un enfant qui ne l'est pas du tout, ou un enfant qui en âge d'être en *kindergarten* n'essayerait pas, au moins une fois, de tenter le contact physique face à un camarade pour se tester et le tester. Le *well being* ne doit donc pas être confondu avec le calme absolu en classe ou l'absence de disputes.

⁵⁰ <https://news.un.org/fr/story/2017/01/351222-la-sante-mentale-est-indispensable-pour-realiser-les-objectifs-de-developpement> ; Consulté le 14/07/2020

⁵¹ <https://www.undp.org/content/undp/fr/home/sustainable-development-goals/goal-3-good-health-and-well-being.html> ; Consulté le 14/07/2020

⁵² https://www.who.int/topics/mental_health/fr/ ; Consulté le 14/07/2020

De fait, je conclus que des structures comme Elix ou Metadrasi, qui considèrent le *well being* dans un cadre normatif strict, sont plus proches des tentatives de définitions officielles que les organisations qui mettraient les enfants dans des conditions si confortables qu'elles seraient éloignées de la réalité quotidienne d'un enfant déplacé en Grèce voire même d'un enfant grec.

2.2.2 – Les *life skills* et le rapport à la norme

J'ai souligné chez mes interlocuteurs des ONG Elix et Metadrasi des aller-retours incessants dans leurs démonstrations entre le *well being* et les *life skills*. En effet, si Elix s'accorde sur le fait que l'apparition de quelques conflits en classe est structurelle et presque garante de la bonne santé des enfants, les débordements sont évités grâce à une attention particulièrement portée à l'enseignement du contrôle de soi ou la proposition d'activités sur la gestion de conflit à travers de nombreux jeux de rôle. Le quatrième chapitre discutera également plus longuement de ces choix pédagogiques. Néanmoins il convient dès à présent de préciser que l'étude des *life skills* et leur rapport à l'éducation sont relativement récents. Ils datent du milieu des années 1990 et d'un rapport de l'UNESCO qui démontre l'importance de l'éducation dans la « compréhension du monde » (Delors, 1996). La recherche s'est surtout emparée de ce nouveau champ pour recommander des changements de pratiques en termes de méthodes d'apprentissage (Morin, 2014 ; Scott 2015). Il deviendrait alors nécessaire pour les enfants de développer de nouvelles compétences afin qu'ils soient capables de s'adapter à leur environnement de plus en plus mouvant. Dans le cadre de ma recherche relative aux migrations de populations, à la place des écoles au sein des camps et à leurs destinataires initiaux que sont les enfants déplacés, c'est la littérature onusienne qui a défini le plus exhaustivement ce terme que nombre de mes interlocuteurs ont convoqué sans s'être forcément demandé ce qu'il signifiait. Pour l'UNICEF, il existe six catégories de *life skills* que la traduction française du site considère comme des aptitudes à la vie quotidienne⁵³ : knowledge, attitudes, life skills, life skills education, life skills-based education, skills-based health education⁵⁴. Je considérerai donc qu'elles correspondent à un vaste spectre de compétences dites « de vie » dépassant le cadre comportemental puisqu'elles sont aussi intimement en lien avec la santé. Néanmoins, je ne discuterai pas en détail de leurs définitions tant il semble rester des zones d'ombre et plusieurs considérations floues dans leur élaboration.

En effet, en regardant la même page dans la version française du site, ce ne sont plus six mais huit catégories de *life skills* qui sont présentées : éducation basée sur l'acquisition de compétences nécessaires dans la vie courante ; éducation sanitaire basée sur l'acquisition de compétences ; compétences nécessaires dans la vie courante ; aptitudes à la vie professionnelle ; connaissances ; attitudes ; santé ; promotion de la santé⁵⁵. Il apparaît plusieurs différences majeures entre les deux versions, notamment le fait que sur la version française soient mises en avant les aptitudes à la vie professionnelle ayant fait l'objet de réflexions aboutissant à la conceptualisation d'un modèle définissant huit compétences « pertinentes » (Guerra et al., 2014) : résolution de problèmes, résilience, motivation, maîtrise de soi, capacité de travailler en équipe, sens de l'initiative, confiance, éthique.

⁵³ https://www.unicef.org/french/lifeskills/index_7308.html ; Consulté le 12/03/2020

⁵⁴ https://www.unicef.org/lifeskills/index_7308.html ; Consulté le 12/03/2020

⁵⁵ https://www.unicef.org/french/lifeskills/index_7308.html ; Consulté le 12/03/2020

Dans une page du site de l'UNICEF dédiée à l'identification et à la distinction des *life skills*⁵⁶ ce sont des compétences psychosociales et interpersonnelles englobantes qui sont retenues et c'est en ce sens que je mobiliserai la notion tout au long de ma thèse.

Du côté de Solidarity Now, entré en scène en Grèce à l'été 2019 et donc plus tard qu'Elix et Metadrasi, c'est surtout le concept de *life skills* qui revient dans les discours des acteurs de terrain et le *well being* n'est pas une notion qu'ils ont évoquée. Cette ONG se différencie par ailleurs des deux autres *implementing partners* évoqués par le fait qu'elle soit bien moins critique sur le bénévolat. Cela s'explique par le fait qu'elle l'utilise plus largement et qu'elle entretienne davantage d'interactions avec les structures essentiellement constituées de bénévoles. Chez Solidarity Now, les professionnels que j'ai rencontrés considèrent que toute forme d'intervention, éducative ou récréationnelle, professionnelle ou bénévole, permet un travail sur les *life skills*.

Après avoir discuté des représentations de l'école formelle quant à la normalité, cette deuxième partie de mon propos était primordiale afin de dégager des points de convergence entre l'éducation formelle et l'éducation non-formelle qui n'étaient absolument pas évidents du fait de l'opposition entre ces deux secteurs de l'éducation que je présentais dès l'introduction générale. Pourtant, comme l'éducation formelle, l'éducation non-formelle dans son objectif de préparer l'enfant à être en mesure de rejoindre le secteur de l'éducation formelle est également engagée dans un processus dynamique. La production de normes telles que la ponctualité ou le travail sur la capacité à rester assis en classe, à travers la mise en exergue du *well being* et des *life skills*, sont des dimensions exclusivement au service de la capacité d'adaptation de l'enfant à rejoindre l'école formelle.

2.3 – La normalité selon l'UNICEF et ses *implementing partners* : une approche sous le sceau de l'ESWG

Comme sur les questions de concurrence, il convient d'observer comment l'ESWG en tant que troisième voie permet de s'approprier à la fois la normativité produite par l'école formelle et celle produite par l'école non-formelle pour devenir une passerelle entre les deux. L'ESWG coordonné par l'UNICEF depuis le départ de Save the Children est devenu la clé de voûte du DYEP dont l'objectif affirmé est d'opérer la transition des enfants vers la normalité, qui serait l'inclusion en école formelle.

Néanmoins, l'ESWG dispose lui aussi de sa propre conception de la normalité, inspirée de celle de l'école formelle autant que de celle des acteurs non-formels qui le composent tout en suivant une feuille de route fixée par le comité scientifique qui a initialement travaillé sur les grands axes du dispositif. L'intérêt d'une coordination nationale réside dans la cohérence stratégique qui en résulte sur tout le territoire grec. Force a été de constater que les parties prenantes de l'ESWG devaient soit se plier aux recommandations de l'UNICEF, soit elles n'avaient aucune chance d'exister sur l'échiquier concurrentiel des ONG décrit dans le deuxième chapitre.

⁵⁶ https://www.unicef.org/french/lifeskills/index_whichskills.html ; Consulté le 12/03/2020

De fait, les pratiques d'Elix, Metadrasi et Solidarity Now discutées précédemment sont avant tout les pratiques tolérées ou encouragées par l'UNICEF. L'évolution entre les positions radicales d'Elix et Metadrasi à l'été 2018 vers celles de Solidarity Now, plus souples et moins critiques à l'envers des bénévoles en est particulièrement illustratrice. À l'été 2019, j'ai constaté un revirement de situation dans le discours de l'UNICEF mais je ne suis pas en mesure de préciser qui de l'ONG ou de l'agence de l'ONU a infléchi les positions de l'autre. Le virage a notamment été perceptible dans le discours de la coordinatrice nationale de l'UNICEF que j'ai rencontrée lors de chacun de mes terrains. D'abord extrêmement critique sur la place du bénévolat, presqu'en guerre contre l'amateurisme qui caractérise ses pratiques, j'ai été étonné lors de nos dernières discussions de l'été 2019 alors qu'elle concluait que, malgré des lacunes, l'intervention des bénévoles était nécessaire car elle était un moindre mal face au changement de gouvernement qui allait encore compliquer l'inclusion des enfants dans les écoles formelles grecques. Elle semble avoir intégré que les bouleversements politiques vont confronter son agence à un péril dépassant le cadre de la situation d'urgence et réagir avec pragmatisme.

2.3.1 – La relation entre l'implantation des *kindergartens* publiques dans les camps et la normalité

Néanmoins, avec le soutien à l'implantation des *kindergartens* publiques dans les camps, le DYEP et enfin le programme d'inclusion urbaine débuté par Elix peu après le début de l'année scolaire 2018/2019, il apparaît que l'UNICEF a pour objectif de produire des normes le plus tôt possible dans le parcours des enfants pris en charge mais aussi de produire des normes à toutes les échelles concernant l'éducation, formelle ou non-formelle. Afin d'éviter le déplacement d'enfants très jeunes du camp vers une école, ce sont les *kindergartens* publiques qui sont venues s'installer les premières dans les camps, l'école maternelle étant obligatoire en Grèce à partir de 4 ans. Lorsque j'assiste mi-juillet 2018 à la réunion de l'ESWG d'Athènes, 76 % des enfants déplacés en âge d'être inclus dans une *kindergarten* le sont effectivement. À l'été 2019, alors que j'assiste au même format de réunion, ce seuil ne sera même pas discuté et lorsque j'ai naïvement posé la question, on m'a répondu que ce problème n'en était plus un et que les statistiques devaient être au moins de 90 %. Comme évoqué précédemment avec les exemples issus du camp de Vial, l'objectif de cette production de normes très tôt dans la carrière de l'enfant vise l'adaptation au cadre de l'école formelle à travers l'acquisition de *life skills* dans un contexte favorisant le *well being*.

Cependant, cette politique peut présenter des limites car il nous est difficile de considérer qu'un complexe éducatif grillagé comprenant une classe pour des élèves de 4 ans à la sortie d'un camp surpeuplé et insalubre puisse être considéré comme normal. Il convient alors de remettre en cause les représentations occidentales, inspirées de l'école formelle quant à la normalité, puisqu'en contexte de camp ce qui est le plus important semble être ce qui se joue à l'intérieur du complexe, quand bien même il serait grillagé.

2.3.2 – La relation entre le dispositif DYEP et la normalité

En effet, revendiquer la production de normes afin de préparer les enfants à leur carrière en école formelle est une rhétorique bien plus adaptée à la réalité quotidienne. Pour favoriser la transition des enfants déplacés des structures éducatives ou récréationnelles des camps vers les écoles formelles c'est ensuite le DYEP qui a été choisi comme outil de prédilection par l'ESWG et l'UNICEF a imposé un cadre obligeant les différentes ONG présentes sur le territoire à œuvrer en ce sens ou à demeurer dans l'ombre. J'ai pris la mesure de ce rapport de domination en continuant à rencontrer des acteurs de l'éducation non-formelle en dehors du cadre de l'ESWG et confirmé l'hypothèse qu'ils opéraient dans l'anonymat quand bien même certaines ONG dispenseraient des programmes particulièrement pertinents. Il s'agit notamment d'activités dédiées à la post-enfance, qui ne sont pas le cœur de ma cible mais offrent des pistes de réflexion que j'ouvrirai dans ma conclusion générale.

Avec ces exemples, je souligne la multitude d'échelles au niveau desquelles l'ESWG produit de la norme, je ne reviendrai pas sur les activités des *implementing partners* sous contrôle de l'UNICEF car elles ont déjà été présentées mais souhaite davantage illustrer le fait que le rapport de domination produit également de la norme au niveau des ONG. Un des objectifs du DYEP dont l'ESWG est la clé de voûte est de commencer à faire sortir les enfants du camp dès lors que leur âge le permet.

Outre le caractère attractif et ludique des structures récréationnelles comparativement à celles de l'école formelle, les REC de Skaramangas et Eleonas ont également présenté un argument psychologique. Ils s'attardent en effet sur la présentation d'un paradoxe faisant que les enfants se sentent davantage en sécurité dans le camp qu'à l'extérieur et soient par conséquent réticents à en sortir. Les enfants se (re)créent une zone de confort à l'intérieur d'un endroit qui se caractérise pourtant par l'absence de confort voire par la présence la violence. J'ai interrogé une enfant irakienne de 12 ans sur le sujet dans le camp de Skaramangas. Elle n'allait pas à l'école en Grèce, ni dans le cadre du DYEP ni dans celui de l'éducation non-formelle au sein du camp, mais expliquait pourtant que l'école en Irak lui manquait. En revanche, elle ne voulait pas sortir du camp « parce que les voitures font trop de bruit sur la route ». Paradoxalement, elle avance aussi avoir très peur dans le camp « parce qu'il y a des bagarres ». De fait, elle se recroqueville dans le container qui sert d'habitation à sa famille et n'en sort qu'avec parcimonie durant la journée.

2.3.3 – La relation entre l'inclusion urbaine des enfants déplacés et la normalité

Enfin, avec un programme d'inclusion urbaine sur lequel je reviendrai, administré par Elix toujours dans le cadre de l'ESWG et que j'ai découvert à l'été 2019, j'ai observé une volonté de continuité de la production de norme se déplaçant du champ éducatif au champ social. En effet, les arguments de la coordinatrice étaient autant orientés vers la sérénité que l'inclusion des enfants en école formelle (figure 32) apporte aux familles que vers le *well being* et les *life skills* si souvent convoqués quant à l'éducation en contexte de camp.



Figure 32 : École formelle de la périphérie d'Athènes où Elix mène un programme d'inclusion. Grèce, 2019 (Crédits : Idrac)

L'objectif de ce deuxième point était de confronter les différentes représentations de la normalité en contexte de camp qui sont mobilisées par les acteurs qui y interviennent. Indirectement, l'école formelle y a également un droit de regard et ses considérations ont été prises en compte par l'ESWG (auquel participe le Ministère de l'éducation grec) dans la mise en œuvre du DYEP, programme dont l'objectif est avant tout d'assurer la transition entre le camp et l'école formelle. Progressivement dans mon analyse de la situation, j'ai opéré un glissement sémantique de la notion de normalité vers celle de normativité qui est d'autant plus adaptée au contexte mouvant des camps que la normalité est quelque chose de relatif. Dans cette logique, les positions de l'ESWG, sous l'impulsion de l'UNICEF, confirment que pour que le DYEP soit un succès dans sa dimension transitoire, c'est la production de normes et non de normalité qui est mise en œuvre. Des *life skills* comme le contrôle de soi, la politesse, le respect de la parole de l'adulte ou des pairs sont des comportements attendus en classe ordinaire, ils vont permettre aux enfants déplacés de poursuivre leur carrière scolaire en école formelle. En revanche, ils apparaissent davantage comme normatifs que normaux en permettant de considérer l'éducation transitoire comme une « continuité sociale de la vie » (Go, 2012) plutôt qu'une simple continuité de la culture des sachants. Néanmoins, avant de reconstruire cette notion de normativité en contexte de camp, il convient de nuancer ces positions idéologiques par le fait que, selon les contextes et agenda gouvernementaux, la rigueur portée par l'UNICEF quant à la production de normes a pu s'étioler, c'est notamment ce que confirme la bienveillance relative à l'égard du bénévolat perçue à l'été 2019.

3 – De la condition d'*outsider* au retour de celle d'enfant : premiers marqueurs de la forme-école

Dans le troisième point de chapitre, il convient de revenir sur le phénomène d'inversion de parentalité (Sayad, 1999) qui se déroule dans les camps afin d'observer comment les structures éducatives qui y sont présentes peuvent enrayer le processus. Plusieurs entretiens, notamment ceux menés dans le camp de Ritsona en Grèce continentale, semblent décrire des comportements d'enfants dépassant ce que la conception traditionnelle de la famille attend d'eux. Mon propos n'est pas d'en juger la normalité mais d'en extraire des pistes de réflexion. Ensuite, il s'agira de démontrer l'utilité pour mes futurs raisonnements de l'appropriation du concept de normativité aux dépens de celui de normalité remis en cause dans les deux points précédents. Enfin, l'explication de la transition dans la normativité en écho aux travaux de Zelinski sur la transition dans la mobilité (1971) permettront de poser la première pierre de ma conceptualisation de la forme-école, qui sera au cœur du quatrième chapitre.

3.1 – Contrecarrer un processus d'inversion de parentalité exacerbé au sein du camp

Depuis mes premières expériences en contexte de camps, en 2008 en Thaïlande puis 2011 au Liban, je me questionne sur la place de l'enfant au sein de la famille tant je suis interpellé par des scènes, comportements ou anecdotes sortant des cadres et représentations traditionnelles. En Thaïlande, où j'ai surtout travaillé auprès de Birmans, le travail des enfants a suscité mon intérêt en tant qu'objet de réflexion, sans jugement ni parti pris, dans la mesure où ils étaient particulièrement nombreux à assurer des fonctions commerciales dans les échoppes et plus pratiques dans les ateliers de couture ou encore dans la réparation de vélos. Au Liban, alors que je travaillais sur un dispositif de soutien à l'auto-entrepreneuriat dans les camps de réfugiés palestiniens, j'en étais arrivé à la conclusion après de nombreux entretiens individuels mais aussi en groupes, que les personnes que nous devions cibler en priorité étaient les femmes et les jeunes adultes. En effet, dans les camps très urbains, qui se confondaient parfois avec les banlieues des grandes villes libanaises, les hommes adultes étaient particulièrement sujets à l'alcoolisme et ma hiérarchie m'avait invité à considérer leur incapacité à mener à bien des projets professionnels exigeants.

3.1.1 – L'inversion de parentalité dans le camp de Calais

À Calais, comme en Grèce, où la situation est perçue comme temporaire en comparaison des camps pérennes précédents qui existent depuis plusieurs dizaines d'années, ma compréhension s'est affinée à mesure que je multipliais les entretiens avec des acteurs travaillant directement en soutien des familles. J'y ai trouvé des premières pistes rationnelles d'explications. À Calais, camp informel où l'habitat est de type bidonville (figure 33), sans confort aucun, les enfants se voient surtout dévolues les tâches de « ravitaillement » en nourriture. En effet, dans les diverses guérites du camp, essentiellement regroupées dans une artère située à gauche de l'entrée, ce sont surtout les enfants qui sont en charge de faire les courses. En outre, ils sont également nombreux à utiliser leurs vélos pour se rendre dans les épiceries et commerces du centre-ville, à une dizaine de kilomètres environ, tandis que les parents élaborent tactiques et stratégies pour gagner la Grande-Bretagne, obtenir l'asile en France ou en Belgique dont la frontière est peu éloignée.



Figure 33 : Habitations de fortune dans le camp de Calais. France, 2016 (Crédits : Idrac)

Pour les acteurs de terrain que j'ai rencontrés dans les camps de Grèce et notamment les REC, les enfants remplissent souvent un rôle que les parents ont délaissé par la force des choses. Deux cas de figures me sont essentiellement exposés. Premièrement, les parents qui mènent des démarches administratives sont entièrement absorbés par cette tâche, que ce soit physiquement ou moralement. Deuxièmement, beaucoup d'adultes vivant dans les camps subissent de graves épisodes dépressifs, par conséquent leur fonction au sein de la famille serait plus délicate à assumer.

3.1.2 – L'inversion de parentalité dans les camps de Grèce

En Grèce, il convient de faire la différence entre les RAC situés sur le continent et les RIC situés sur les îles. Dans les RAC de Skaramangas, Eleonas et Ritsona que j'ai traversés, l'habitat est constitué de containers avec panneaux solaires, ce qui permet d'avoir de l'eau chaude et de l'électricité. Les enfants y assument, en plus du ravitaillement, toutes les tâches ménagères et notamment le ménage. De plus, les grands frères et grandes sœurs se voient confier la charge de s'occuper des plus jeunes. Ce raisonnement est extrapolable au RAC de Kara Tepe, sur l'île de Lesbos, qui n'avait jamais connu de surpopulation jusqu'à mon passage et qui était présenté comme un camp modèle au même titre que celui d'Eleonas dans les rapports du comité scientifique travaillant sur le DYEP.

Dans les RIC, comme celui de Vial (île de Chios) que j'ai pu pénétrer mais aussi ceux de Moria (île de Lesbos) et Vathy (île de Samos) dont j'ai pu m'approcher et prendre la mesure des expansions informelles qui prennent la forme de tentes se rapprochant de l'environnement de Calais, il convient de différencier l'intérieur et les extérieurs proches. Dans les parties formelles du camp, composées de containers surpeuplés mais disposant eux aussi de facilités sommaires permettant un accès relatif à l'hygiène, le rôle des enfants ressemble à celui des RAC bien que la détresse morale et la dépression y tiennent une place plus importante que sur le continent. En revanche, dans les expansions informelles, les enfants occupent une place relativement similaire à celle que j'avais pu observer à Calais.

En tout état de cause, dans ces contextes, la fréquentation d'une école formelle par les enfants ou même leur assiduité au sein d'une structure non-formelle, semblent être les seules possibilités offertes à l'enfant déplacé de sortir de sa condition *d'outsider* pour retrouver celle d'enfant. Néanmoins, le processus observe une forme de progressivité et les entretiens menés à Ritsona avec une REC, l'administratrice de la *kindergarten* formelle et la coordinatrice de Solidarity Now permettent d'illustrer cet état de fait. Toutes trois m'ont rapporté des scènes où elles avançaient être fières du comportement d'enfants qu'elles avaient observés, qu'il s'agisse d'enfants enrôlés dans le DYEP ou fréquentant les salles de classes de Solidarity Now, tout en m'expliquant que ce comportement très ou trop mature était anormal et que ce sont des adultes qui devraient tenir ces positionnements. Lorsque je visite le RAC de Ritsona, la REC du camp et la directrice de la *kindergarten* n'ont pas d'explications à me fournir car elles avancent ne pas comprendre, mais le camp semble être de plus en plus sujet aux tensions – notamment à propos des cigarettes – et aux bagarres, alors qu'elles considèrent que ce « petit » camp est privilégié par rapport aux autres. Dans ce contexte, elles me présentent les enfants comme des régulateurs de la violence. En effet, plusieurs fois, alors que le ton monte entre adultes, des enfants d'une dizaine ou douzaine d'années se sont posés en tant que médiateurs en mettant les adultes face à l'incohérence de leur comportement ou en s'interposant avant qu'une rixe n'éclate. Elles y voient tout autant un effet positif du travail sur les *life skills* opéré en classe qu'un inversement anormal de parentalité et des rôles entre les enfants et les adultes. Pour elles, ce sont les enfants qui devraient se disputer en jouant et les adultes qui les ramènent à la raison, non le contraire.

J'en conclus qu'en termes de retour de la parentalité, l'école exacerbé malgré tout dans un premier temps l'inversion avant que la structure de la famille ne se recompose. Néanmoins, cette exacerbation semble structurelle et inévitable dans la mesure où les enfants qui fréquentent une structure éducative sont les premiers à acquérir les codes, à intérioriser la norme et ce n'est que lorsque la norme atteint les parents qu'il est possible de contrecarrer la situation. Je reviendrai sur les effets de la présence d'écoles dans les camps à partir du sixième chapitre. Néanmoins, il est possible d'ouvrir ici une première piste de réflexion dans la mesure où j'ai observé que la tendance s'inversait dès lors que les parents s'intéressaient à l'objet éducatif jusqu'à un point où ils deviennent capables de s'en emparer. Plusieurs acteurs en ont d'ailleurs fait un objectif majeur. Dès mes investigations à Calais alors que je n'étais qu'étudiant en Master, j'avais été interpellé par les discours d'une enseignante qui mettait tout en œuvre pour que ce soient les parents qui amènent les enfants à l'école et non plus elle qui aille les réveiller. Elle s'inscrivait alors dans un objectif de production de normes collant aux attendus de l'école formelle afin de favoriser un processus de transition dans lequel elle s'était engagée sans forcément s'en rendre compte.

Avant de théoriser de façon plus formelle les processus permettant aux *outsiders* de redevenir des enfants, cette série d'exemples avait pour objectif d'illustrer l'inversion de parentalité qui se produit en contexte de camp et que je présentais dans mon introduction générale. En effet, dans un chapitre précisant mon choix d'opérer un glissement sémantique de la notion de normalité, largement employée par mes interlocuteurs mais souvent à mauvais escient, vers celle de normativité, plus rationnelle et plus adéquat, il convenait de s'interroger sur le rôle dévolu aux enfants mais aussi sur leur comportement, en dehors des représentations sur les structures de la famille, que l'école semble être le seul outil capable de recomposer.

3.2 – Reconstruction de la normativité en tant que processus cognitif

Avant de conclure ce chapitre sur l'explication du choix de préférer le terme de « normativité » à celui de « normalité » pour la suite de la thèse, il convient d'identifier les raisons m'ayant menées à ce choix sémantique. Il a notamment été influencé par les discussions que j'ai entretenues (en français) avec la cheffe de projet du MoE grec qui est en charge de l'implantation des *kindergartens* dans les écoles formelles. Selon elle, la normalité qui est un terme qu'elle utilise elle-même est « quelque chose qui se suscite, loin de la prétendue normalité » revendiquée par toutes les structures qui se proclament être des écoles à tort ou à raison. Dès lors, cette représentation semble rompre avec la définition présentée en préambule du chapitre voulant que la normalité soit un « état » pour ancrer définitivement cette notion dans le cadre d'un processus dynamiques opposant la norme à ce qui est jugé normal (Boudon et Bourricaud, op.cit.). Lors de nos échanges, nous sommes peu à peu sortis du carcan voulant que la normalité soit l'apanage irréfutable de l'école formelle. Pour sa part, elle m'explique que, face aux enfants déplacés, dans le cadre du DYEP qui vise à inclure les enfants dans un dispositif transitionnel au sein des écoles formelles, la normalité est une compétence qui s'enseigne dès la sortie du camp, dès le transport en bus organisé par l'OIM. Elle considère qu'enseigner la normalité est une grande responsabilité pour les enseignants ou les acteurs travaillant auprès des enfants déplacés et que c'est particulièrement difficile dans un contexte où personne ne parle la même langue.

Selon elle, c'est une « bataille » de faire comprendre aux enfants ce qu'est l'ordre. Ils ont beaucoup de mal à se mettre en rang pour rentrer dans le bus puis s'asseoir alors que c'est une question de sécurité de compter les présents et les absents. De même, la REC de Vial rencontrée à l'été 2018, qui enseigne aussi dans la *kindergarten* publique intégrée au complexe de l'ONG Metadrası, avance que l'apprentissage de la normalité est une priorité dès le plus jeune âge : « Il s'agit d'apprendre aux enfants à être responsables d'eux-mêmes ».

L'ensemble des acteurs que j'ai rencontrés semblent surtout avoir identifié la nécessité de construire de la normativité dans leur structure quand bien même ils considéreraient qu'il s'agit de la normalité. Leur objectif est en effet de produire de la norme dans l'optique de favoriser une transition vers les attendus de l'éducation formelle au sein des pays occidentaux, même s'ils sont en contradiction avec les attendus en vigueur dans le pays d'origine des enfants. En effet, dans certains systèmes scolaires les châtiments corporels sont par exemple toujours en vigueur, dans d'autres la transmission des connaissances est essentiellement basée sur la répétition et il convient alors d'influencer ces représentations à travers un geste professionnel que je décrirai dans le quatrième chapitre.

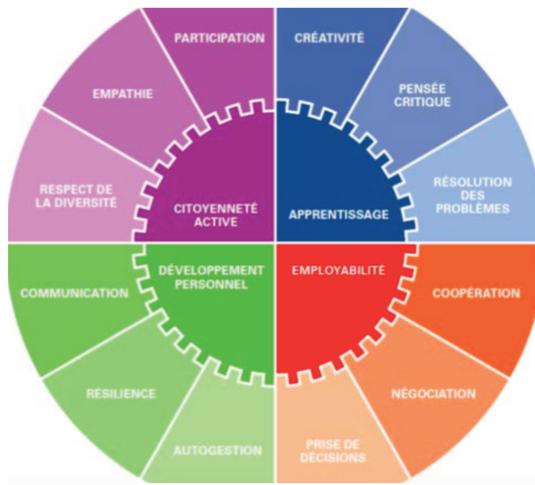
3.2.1 – La production de normes en tant que processus de transition vers les attendus de l'éducation formelle dans les pays occidentaux

L'essence des raisonnements des enquêtés visant la production de normes bien plus que de normalité semble similaire et se base avant tout sur la routine et les rituels. Le point saillant qui ressort de mes entretiens concernant ce chapitre est le fait que la normativité soit un processus progressif avec des exigences qui s'imposent par paliers successifs. Dès lors, mon objectif a été de voir s'il était possible de regrouper les différentes approches visant à travailler sur le *well being* et les *life skills* derrière des points de convergence pour les regrouper sous une seule bannière, celle de l'ambition normative.

Pour l'UNICEF, la question des *life skills* est restée en suspens de nombreuses années avant qu'un projet mené dans la région Afrique du Nord / Moyen-Orient (MENA) ne permette de mettre en œuvre son opérationnalisation dans les *curricula* des 15 pays de la région, ceci afin de valoriser en classe des compétences qui sont utiles dans la vie quotidienne et améliorer l'employabilité des jeunes adultes. Ce projet a été débriefé à Sèvres, en France, en 2019 lors d'un atelier de réflexion organisé en partenariat avec l'IIEP (UNESCO), France Éducation International et l'Organisation de Coopération et Développement Économiques (OCDE)⁵⁷. Il regroupait des praticiens, des acteurs de terrain et des bailleurs. Bien que les discussions et conclusions illustrent l'impossibilité de déterminer un unique modèle de *life skills*, certains chercheurs comme Khalid Chenguiti (2019) ont néanmoins tenté la présentation d'un modèle circulaire se voulant exhaustif (schéma 6).

⁵⁷ https://www.ciep.fr/sites/default/files/atoms/files/competences-de-vie_actes-atelier.pdf ; Consulté le 10/07/2020

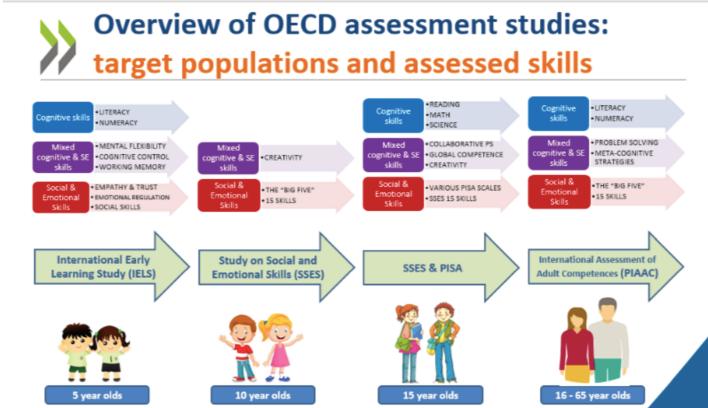
Schéma 6 : Modélisation des life skills proposée par Khalid Chenguitti



Source : Atelier de réflexion de 2019 sur les approches opérationnelles des life skills dans la région MENA, 2019

Le problème d'une telle formalisation à l'échelle d'un camp ou ramenée à un public d'enfants déplacés en périphérie urbain est justement son exhaustivité dans la mesure où elle considère plusieurs items comme des nécessités, par exemple l'employabilité, alors qu'ils ne sont pas un objectif pédagogique des acteurs de l'éducation non-formelle visant avant tout une transition dans l'éducation formelle. Par ailleurs, les enseignants ayant fait le choix de se concentrer sur des objectifs minimalistes en termes d'apprentissage, la théorisation de leurs pratiques ne peut raisonnablement s'appuyer sur toute une multitude d'extrapolations. Pour d'autres chercheurs ayant participé à cet atelier de réflexion comme Milos Kankaras (*ibid.*) de l'OCDE, la progressivité dans l'acquisition de *life skills* se joue sur une frise chronologique (schéma 7) et correspond à différents âges de la vie.

Schéma 7 : Modèle proposé par Milos Kankaras sur les approches opérationnelles des life skills



Source : Atelier de réflexion de 2019 sur les approches opérationnelles des life skills dans la région MENA, 2019

Avec cette modélisation, c'est la temporalité qui devient un problème si l'objectif est de l'appliquer au parcours d'enfants déplacés. La progressivité est établie en fonction d'âges de la vie et non en fonction d'un chemin vers le retour à une condition d'enfant qui est le premier objectif de l'éducation transitoire se déroulant dans les camps.

3.2.2 – La cognition : une notion-clé du processus de transition dans la normativité

En conséquence des critiques établies précédemment, ce qui retient mon attention dans le rapport de l'atelier de réflexion précité, qui semble être le retour sur expérience le plus précis à propos de la transposition des *life skills* en tant que compétences officielles au sein des *curricula* d'écoles formelles, est la différence soulevée dans le rapport finale de cet atelier par le didacticien Michel Develay (op.cit.) entre les *life skills* cognitives et non-cognitives. En effet, il remet à travers cette simplification totalement en cause les diverses catégorisations opérées par ses collègues dans la mesure où il considère que toutes les compétences sont utiles dans un parcours de vie. Pour définir la cognition je suis donc reparti de la définition la plus minimaliste de l'adjectif cognitif à partir du dictionnaire Larousse⁵⁸ :

- Qui se rapporte à la faculté de connaître.

De cette approche générale, je me suis approprié les trois variations philosophique, psychologique et linguistique que le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL)⁵⁹ propose :

- Philosophique : qui concerne la connaissance ;
- Psychologique : qui concerne les moyens et mécanismes d'acquisition des connaissances ;
- Linguistique : fonction de communication se traduisant dans la langue par la phrase assertive servant à informer, à faire connaître une pensée à un interlocuteur.

Les observations et les discours que j'ai rapportés dans ce chapitre, démontrent alors que le concept de normativité ne peut qu'être un processus cognitif. En effet, n'étant pas figé, étant à susciter et à construire, son objectif apparaît définitivement comme celui de permettre l'acquisition de la connaissance, notamment à travers la linguistique qui sera largement discutée dans mon prochain chapitre. Privilégier la normativité en tant que processus cognitif au détriment de la normalité prétendument innée permet donc de conserver le dynamisme du concept tout en écartant sa dimension polémique (Canguilhem, 1966, p. 176). La normalité est effectivement polémique dans le sens où elle est, d'une part, de forme mouvante mais brandie sans débat en tant qu'argument ultime tandis qu'elle attise les ambitions d'accaparement sur fond de concurrence d'autre part. Les exemples de catégorisations inadaptées soulignées en France par le rapport Evascol déjà cité plusieurs fois mais aussi l'impossibilité de classifier ou hiérarchiser les *life skills* relevée par Michel Develay (op.cit.) illustrent particulièrement bien les échecs de la normalisation. Il est en effet possible d'y voir une confusion entre des ambitions normatives et des ambitions normalisatrices qui vont à l'encontre du besoin des enfants déplacés tandis que les références incessantes à la normalité en tant qu'acquis ne seraient créatrices que de nouvelles formes oppressantes de pouvoir (Foucault, 1976) dont les référentiels, les catégorisations, les évaluations sont les garants. En effet, comme évoqué plusieurs fois au cours de ce chapitre, il n'existe pas de normalité en soi quand bien même elle serait affichée ostensiblement par les systèmes éducatifs formels des pays de l'Union européenne. Il est important de rappeler en cette fin de chapitre que la normalité est relative, notamment aux conditions dans lesquelles est menée l'existence et que « ce qui est normal relève du jugement » (Cornu, 2009).

⁵⁸ <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/cognitif/17004?q=cognitif#16873> ; Consulté le 17/03/2020

⁵⁹ <https://www.cnrtl.fr/definition/cognitif> ; Consulté le 17/03/2020

Pour transformer les enfants déplacés, les systèmes éducatifs formels utilisent donc un processus de normalisation qui pénètre sans mal le champ de l'éducation dès lors que celle-ci est considérée telle un bien, reprenant une idée présentée dans le chapitre précédent. Initialement, la normalisation est en effet loin de la sphère éducative puisqu'elle encadre les rapports de production, elle a en ce sens été consacrée par la création en 1947 de l'Organisation Internationale de Normalisation (ISO). Or, des programmes ayant pignon sur rue comme le Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves (PISA) s'inscrit dans cette logique avec ses activités d'évaluation et d'extrapolations statistiques. Il convient de se demander si elles sont adaptées aux enfants déplacés (et plus généralement à tous les enfants) et si elles évaluent réellement les acquis des élèves ou bien leur conformité. Confronté à cette question en tant que professeur des écoles lors de l'année scolaire 2019-2020, ma hiérarchie a tranché en me demandant de ne pas faire passer ces évaluations à trois élèves de ma classe étiquetés EANA pour ne pas faire baisser les résultats de l'école, j'y ai trouvé un embryon de réponse quant à mes interrogations sur la conformité. En partant de ces constats, latents tout au long de ce chapitre, mes argumentations permettent à présent de poser la première pierre de la conceptualisation de la forme-école.

Conclusion du chapitre

L'évolution sémantique défendue tout au long de mes raisonnements, de la notion de normalité vers celle de normativité, est construite en écho aux travaux sur la transition dans la mobilité (Zelinski, 1971). En effet, Wilbur Zelinski défend un modèle selon lequel, dans les pays qui se développent, la baisse des taux de mortalité entraîne tout d'abord un rajeunissement de la population et donc mécaniquement une hausse de l'émigration. Ensuite, avec l'augmentation des richesses, les départs diminuent jusqu'à un point où ce sont des étrangers qui viennent s'installer dans les pays en question. Tordant le cou aux discours voulant que tout rapprochement entre les niveaux économiques des pays d'émigration et d'immigration enrayerait les flux, transformant les initiatives d'aide au développement en arguments exclusivement politiques, il démontre que les flux migratoires sont bien souvent structurels et non conjoncturels. Il nomme transition dans la mobilité le passage de la première à la deuxième étape en considérant qu'il est plus efficace d'œuvrer dans le sens d'une évolution rapide de l'une à l'autre plutôt que d'encourager les pays qui se développent à se complaire dans une situation de dépendance face à l'aide au développement. Afin de transposer les raisonnements de Zelinski à l'éducation en contexte migratoire, je constate que l'ESWG œuvre lui aussi, notamment à travers son soutien au DYEP, à la transition la plus rapide entre deux étapes dont l'issue est la scolarisation en école formelle tout en s'éloignant des considérations néolibérales mondialistes voulant que l'éducation ne soit qu'un bien parmi tant d'autres. La première étape, de l'arrivée d'enfants déplacés au sein d'un camp, est celle de la production de normes par les acteurs éducatifs qui vont permettre l'atteinte de la deuxième qui est l'inclusion. La nécessité de suivre un programme d'éducation transitoire est donc elle aussi structurelle et non conjoncturelle, à condition que l'objectif soit effectivement pour les pays hôtes d'inclure les enfants déplacés dans un parcours formel. Pour paraphraser les démonstrations intellectuelles de Zelinski, j'ai fait le choix de nommer ce phénomène « transition dans la normativité » en tant que premier marqueur de la forme-école qui devient l'outil assurant la transition dans la normativité, elle-même comprise en tant que processus cognitif, sans lequel un enfant déplacé ne sera ni en mesure de reprendre un parcours scolaire formel ni de dépasser sa condition d'*outsider*.

Chapitre 4 – Modalités de conceptualisation de la forme-école : un outil au service de la transition dans la normativité

Après avoir établi la transition dans la normativité comme objectif principal de l'intervention scolaire en contexte de camp, il s'agit de caractériser l'outil permettant de l'atteindre alors que, comme le présentait mon deuxième chapitre, les initiatives se multiplient. Il s'avère que dans bien des camps que j'ai traversés, bien des structures qui m'ont ouvert leurs portes pour que j'y conduise des observations, le trauma des enfants était une dimension omniprésente dont tous les acteurs avaient pris conscience. Je reviendrai donc premièrement sur les modalités d'identification du trauma afin d'envisager ses tentatives de prise en charge. Un certain nombre d'entre elles ont été des succès, d'autres moins, tandis que certaines ont conduit à l'enfermement de l'enfant déplacé dans son trauma et son stigmate. J'ai commencé à identifier deux catégories de structures alors que toutes se proclamaient être des écoles, celles qui étaient capable de « faire école » et celles qui n'avaient qu'un impact mineur, voire négatif, sur la psychologie de l'enfant. Je me suis aperçu que pour faire école, la nécessité de créer des liens entre des enfants aux origines si diverses comme à Calais et en Grèce où des salles de classes pouvaient accueillir des enfants de quatre, cinq ou six nationalités différentes, était souvent au cœur de la pratique des intervenants qui menaient une véritable réflexion sur cette question. Comme je le présentais dans mon introduction générale, les dynamiques d'interculturalité puis de transculturalité ont retenu toute mon attention jusqu'à ce que j'établisse cette dernière comme une dimension indispensable pour faire école. Enfin, dans les contextes concurrentiels de l'éducation, de l'éducation dite humanitaire et au sein du périmètre des hétérotopies que sont les camps, il devenait nécessaire de définir l'outil prenant en compte ces considérations afin d'être à même d'atteindre l'objectif de transition dans la normativité. En écho aux théories de la forme-camp de Michel Agier présentée en introduction, enrichies de la dimension totalisante particulièrement travaillée par l'école de Chicago et Erving Goffman, j'ai alors établi le concept de forme-école.

1 – Perspectives sur la question du trauma en contexte de camp : du constat à la tentative de remédiation

J'ai préalablement défini le trauma en repartant des travaux de Freud qui le considère comme l'effet produit par une blessure à l'intérieur de l'individu (1939) avant que ce terme ne soit reconstruit dans le champ de la psychologie comme « un événement de la vie psychique du sujet qui se définit par son intensité, l'incapacité où se trouve le sujet d'y répondre adéquatement, le bouleversement et les effets pathogènes durables qu'il provoque dans l'organisation psychique » (Laplanche et Pontalis, op.cit.). Selon Derivois (2009 et 2013), le trauma rapporté au parcours migratoire des enfants met en danger les dynamiques de transmission culturelle permises par l'éducation et à mal la construction ou reconstruction de leur *moi interculturel*.

Dans ce premier point, je présenterai tout d'abord plusieurs modalités d'identification du trauma des enfants, puis de leurs besoins avant de terminer avec les tentatives de remédiations au trauma que j'ai pu observer.

1.1 – Identification du trauma et mise en exergue des comportements déviants

J'ai évoqué plusieurs fois une série d'entretiens avec des administrateurs de l'ONG Elix, *implementing partner* de l'UNICEF en Grèce continentale, qui considéraient que les enfants trop calmes présentaient probablement un problème, comprenant le mutisme comme une manifestation du trauma et une déviance, par ailleurs un attribut de l'*outsider*. Néanmoins, en contexte de camp, d'autant plus en contexte de salle de classe de camp, l'argument voulant qu'une « déviance par rapport à un groupe puisse être la conformité par rapport à un autre » (Becker, op.cit.) complique la tâche de l'intervenant. En effet, comment procéder dès lors que la déviance devient la norme ?

Si l'intervention scolaire en contexte de camp peut devenir une étape positive du parcours migratoire, c'est aussi parce que les écoles formelles n'observent pas la progressivité de la transition dans la normativité et entretiennent le trauma tout autant que le stigmate comme je l'ai discuté en introduction générale. D'après mes enquêtes de terrain, le constat du trauma des enfants déplacés, même s'il n'est pas toujours nommé de la sorte, est effectué par la majorité des acteurs que j'ai rencontrés, qu'ils soient professionnels ou non. En revanche, nombreux sont ceux qui regroupent derrière le trauma tous les signes qu'ils jugent problématiques au point de voir dans toute dispute, tout refus de communication, une manifestation du trauma. La situation s'explique probablement par le fait que, bien qu'ayant suivi des formations en soutien psychosocial, les professionnels des ONG sont rarement issus de formations initiales en psychologie ou psychiatrie et ont tendance à regrouper sous l'étiquette du trauma la majorité des comportement déviants qu'ils relèvent. Cela peut créer de nouveaux problèmes, des erreurs de diagnostic, notamment dans la mesure où les ONG spécialisées sur les aspects psychologiques sont peu nombreuses dans les camps et ne peuvent donc confirmer les diagnostics. Sans pouvoir entrer dans le camp de Moria, j'ai tout de même appris que l'ONG Médecins Sans Frontières y administrait une clinique entièrement dédiée aux questions de santé mentale. Dans les camps d'Eleonas et Kara Tepe, les Mairies d'Athènes et de Mytilène avaient détaché plusieurs psychologues dans le camp quelques heures par semaine. Enfin, des interactions entre les acteurs de l'éducation non-formelle et l'ONG Praksis, constituée de psychologues, se sont concrétisées dans certains camps, j'y reviendrai notamment dans le cadre de descriptions concernant le camp de Vial.

La tentation de regrouper sous l'étiquette du trauma tous les comportements paraissant étranges aux yeux des praticiens pourrait s'inscrire dans une évolution des représentations occidentales quant à cette notion à travers laquelle les victimes trouveraient une forme de « reconnaissance sociale » (Fassin et Rechtman, 2007). De fait, les acteurs de terrain peuvent être tentés de vouloir à tout prix accorder cette reconnaissance sociale aux enfants déplacés à travers leur douleur, quand bien même ce ne serait pas ce qu'ils attendent ni ce dont ils ont besoin. Ces deux dimensions seront abordées dans ce chapitre et il conviendra d'identifier les attentes ainsi que les besoins des enfants fréquentant les complexes éducatifs des camps. En effet, des spécificités relatives au trauma des populations en migrations ont déjà été identifiées en contexte clinique et seraient liées au vécu pré-migratoire, à « l'expérience de l'exil, à la dimension transculturelle et au vécu post-migratoire » (Baubet et al., 2004).

Ramenées à un public d'enfants ou adolescents, d'autant plus en situation dite « humanitaire » où le « contexte socio-politique » est une véritable grille d'analyse (Baubet et Moro, 2003), la situation de trauma ne se résume pas uniquement aux symptômes généralement établis : « répétition, évitement et hyperactivité » mais doit être traitée en prenant en compte les « dimensions individuelles, familiales et culturelles de chacune des situations » (Taïeb et al., 2004). Certains auteurs considèrent par ailleurs que tous les migrants souffriraient d'une forme de trauma (Copping et al., 2010).

Il faut distinguer sur cette question de la compréhension du trauma les ONG agissant dans le giron de l'UNICEF dont tous les membres reçoivent une formation sur la prise en charge du trauma et les bénévoles qui n'y sont pas sensibilisés, ce qui est problématique. Par exemple, une coordinatrice de l'ONG (bénévole) Team Up 2 Teach qui met en réseau les acteurs de l'éducation non-formelle en Grèce pour qu'ils échangent des bonnes pratiques, notamment à propos des supports dédiés aux apprentissages, s'inscrit clairement en faux par rapport à cette question de trauma. Selon elle, il n'y a pas de trauma en considérant les enfants en tant qu'humains plutôt que migrants et compare un enfant déplacé à un enfant issu d'une famille qui divorce en me disant que nous avons tous des traumatismes.

1.1.1 – Des premières pistes de réflexion à la suite d'une pré-enquête à Calais

Dès la pré-enquête à Calais menée en 2016, mes interlocuteurs avançaient faire face à des enfants « polytraumatisés » accusant une « fracture scolaire » liée à leur état psychique. Cette fracture scolaire est définie en France comme le « résultat de processus qui entraînent une rupture de l'égalité de position ou de parcours scolaires entre élèves. Elles peuvent résulter de processus spatiaux ou sociaux, ou leurs interactions, elles se manifestent pour les élèves par le retard, la difficulté scolaire, l'échec, le décrochage » (Caro et Rouault, 2010). À l'École Laïque du Chemin des Dunes, qui comble dans le camp de Calais l'espace laissé béant par le secteur public de l'éducation, cette fracture scolaire se concrétisait par le fait que des enfants avaient un comportement face aux apprentissages qui ne correspondait pas aux attendus d'un enfant de leur âge. Les intervenants ont réfléchi à cette question en observant des fratries qui fréquentaient les locaux du complexe éducatif alors que les plus âgés avaient parfois des attitudes ou des productions plus enfantines que les cadets.

En effet, les enseignants de la structure ont observé que lors de leur arrivée, de nombreux enfants ne disposaient que d'une capacité de concentration de l'ordre de la minute, avant de se lever, parler avec des camarades, les importuner voire même les frapper sans raisons apparentes. Cette attention portée à la fracture scolaire a permis de ne pas les enfermer dans la case d'enfants avec qui il n'était pas possible de composer tout autant que de mettre en œuvre des stratégies de retour au travail que je décrirai en fin de ce premier point, renforçant l'hypothèse qu'une période de transition vers le retour à la norme est nécessaire.

1.1.2 – Perception du trauma chez les nouveaux arrivants dans les complexes éducatifs des camps de Grèce

Lors de mon terrain exploratoire en Grèce en fin d'année 2017, alors que je commençais à me familiariser avec le rapport déjà plusieurs fois cité du *Committee in Support of Refugee Children* qui a débouché sur la mise en œuvre du dispositif DYEP, j'ai pu observer combien ce groupe de chercheurs grecs comptait sur l'éducation non-formelle en tant que complément à l'éducation formelle. En effet, ce dernier semblait alors dans l'incapacité d'inclure les enfants déplacés, notamment à partir des tests traditionnellement réservés aux allophones, en raison d'une double problématique : celle du trauma conjugué à une inédite multiplicité des langues maternelles.

D'une part, face aux *curricula* stricts de l'école formelle et aux procédures administratives qui entravent l'inclusion des enfants déplacés, ces chercheurs invitent les programmes d'éducation non-formelle à devenir des laboratoires innovants et mouvants devant servir d'inspiration à l'école publique. Dans un contexte où l'objectif du DYEP est d'assurer la transition vers l'éducation formelle notamment à travers la prise en charge du trauma des enfants, les programmes non-formels sont décrits comme mieux adaptés dans la mesure où ils sont avant tout centrés sur le bien-être de l'enfant. D'autre part, lorsque j'évoque la situation dans les îles avec un interlocuteur de l'OIM, celui-ci souligne que, certes les enfants n'ont pas accès à l'école dans les îles, mais qu'à son sens c'est d'un programme d'éducation non-formelle dont ils ont avant tout besoin, avec des *curricula* sur mesure proposés par des enseignants formés à l'interculturalité.

Il n'y a en effet pas que la barrière de langue qui est difficile pour une inclusion en école classique, il n'y a pas que la discrimination ou le stigmate, il y a aussi et surtout un éloignement de plusieurs années de tout système d'éducation qui nécessite une période de réadaptation pendant laquelle les enfants ne parviennent pas à rester assis, à écouter, à respecter les règles. Il y a aussi et surtout le trauma découlant de l'épreuve migratoire, notion que j'ai tenté d'aborder de façon globale, prenant en compte adultes et enfants lors de mes deux séjours suivants en 2018 et 2019. Quant à la notion d'interculturalité, celle-ci semble, au même titre que la « normalité » ou le « trauma » être souvent convoquée de façon aléatoire et je décrirai dans ce chapitre la nécessité d'aller plus loin en avançant un impératif de transculturalité.

1.1.2.1 – Le constat du trauma à partir de comportements déviants

À l'été 2018, sitôt arrivé à Athènes, j'aborde le sujet du trauma avec la cheffe de projet du MoE responsable de l'implantation des *kindergarten* publiques au sein des camps. Pour elle, il s'agit d'un « invariant » puisque des migrants qui restent encampés trop longtemps sont forcément désabusés. Les parents sont enfermés dans des endroits paradoxalement très protégés de l'extérieur, des vases-clos, repliés, tandis que la sécurité intérieure y est aléatoire et débouche sur une désocialisation. L'attente et le rythme lent – la modification de la temporalité étant par ailleurs considérée par Foucault comme une caractéristique des institutions totalitaires (1975) – agissent alors comme démultiplieurs des maux sociaux. Il y a ensuite un rejaillissement du trauma des parents sur l'état de santé des enfants alors qu'ils éprouvent déjà eux-mêmes leur propre niveau de trauma, notamment à cause des situations de guerre que beaucoup ont connu, ce qui crée un cercle vicieux.

La question du trauma semble palpable dès la *kindergarten* et j'ai approfondi ce sujet avec la *Refugee Education Coordinator* (REC) du camp de Vial, sur l'île de Chios, qui a la particularité d'être également enseignante au sein de la structure. Lors de notre entretien, une anecdote qu'elle a rapportée semble particulièrement illustratrice : « Deux enfants étaient en train de jouer lorsqu'un avion de chasse est passé dans le ciel, l'un des deux enfants, syrien, prit ma main et cria kyria, kyria ce qui signifie madame, madame avec un regard me signifiant de ne pas m'inquiéter. Cet avion franchissant le mur du son lui rappela les bombardements ». L'enseignante analysa alors la scène comme un signe extérieur de trauma, considérant que chaque détail peut faire basculer le statut émotionnel des enfants.

Parfois, sans aucun signe avant-coureur certains se mettent à pleurer pour réclamer leurs parents quand d'autres, traditionnellement « sages » se mettent à perturber la classe. Cette perturbation de la classe est souvent évoquée en lien avec la violence, avec le fait que des élèves « frappent » leurs camarades. Les *kindergarten* n'y font pas exception et la responsable de leur implantation dans les camps y voit une sorte de mimétisme, les enfants malgré leur bas âge répètent les comportements d'adultes qu'ils observent, ces adultes violents étant parfois leurs propres parents. Dans le camp d'Eleonas, situé dans Athènes, la REC me parle également de bagarres et de comportements agressifs, notamment entre les Syriens et les Afghans. Les enfants retrouvent alors les représentations des parents : « Les Syriens ont la réputation d'être des privilégiés quand ces derniers considèrent les Afghans comme un peuple sale porteur de maladies comme le choléra ».

La nécessité de déconstruire les représentations sur la violence mais aussi sur le comportement que devrait avoir un enfant en classe semble s'exercer à différentes échelles. Pour une autre de mes interlocutrices du Ministère de l'éducation grec participant au groupe de travail coordonné par l'UNICEF, c'est d'un travail sur les représentations même de l'éducation qu'il faut repartir. Elle s'est pour sa part particulièrement penchée sur les rapports réflexifs demandés aux intervenants des partenaires de l'UNICEF mettant en œuvre l'éducation non-formelle dans les camps. Ces rapports se recoupent et démontrent que lorsque l'enfant rejoint la classe, pendant plusieurs semaines il est incapable de rester assis. Le processus d'adaptation semble alors lent et passe par le réapprentissage de règles voire même un premier apprentissage pour ceux qui n'ont jamais fréquenté d'école auparavant. Le passage du camp aux écoles formelles désignées pour mettre en place le DYEP soulève également une forme de violence chez les enfants et l'enseignante avec qui j'ai pu mener un entretien approfondi qualifie le statut émotionnel de ses élèves de « montagnes russes » à tel point ils peuvent rire aux éclats un instant et éclater en sanglots quelques minutes plus tard. Leur sensibilité apparaît comme extrême et les émotions lui semblent être le moteur de tout acte entrepris par ceux-ci, elle note un manque de capacité à contrôler ces émotions quand elle les rencontre avant qu'ils ne reprennent confiance peu à peu et parviennent à faire des choix comportementaux rationnels, comme demander à manger lorsqu'ils ont faim ou demander de l'eau quand ils ont soif au lieu de pleurer ou de se montrer agressifs. Ces constats sur la manifestation du trauma semblent faire consensus, même quand celui-ci est pris en compte de façon inefficiente dans les modalités d'enseignement comme au sein de la School for Peace que j'évoquais longuement dans le chapitre précédent.

Il apparaît en effet que, même chez des bénévoles peu ou pas formés, une prise de recul sur leur pratique peut permettre d'identifier le trauma, c'est ce que je vais désormais présenter à travers mon expérience avec trois volontaires de l'ONG El Sistema qui donne des cours de musique dans le camp de Skaramangas.

Après mon observation de classe, les trois bénévoles (français) ayant donné la séance ont accepté de me revoir dans un café du centre-ville d'Athènes. Ils révèlent effectivement se poser des questions quant aux comportements des enfants depuis leur première entrée dans le camp, deux semaines avant notre rencontre. Afin d'étayer leur propos, ils présentent un exemple : « En fait il y a un enfant qui pose problème, qui est violent, il avait jeté des pierres en dehors du cours quand tout le monde sortait de la classe de musique ». Ils ont ensuite repéré que certains enfants avaient l'air « mal » ou avaient la tête comme « bloquée » avec les yeux dans le vide. Il y a également des « sauts d'humeur » avec des élèves souriants qui se mettent à pleurer en regardant par la fenêtre. Même chez les élèves ayant un comportement qu'ils jugent « épanoui » ils observent désormais par moment un sentiment de « nostalgie ». Leur conclusion est que tous les élèves auxquels ils sont confrontés, présentent à des degrés divers, quoi qu'il arrive, une certaine forme de trauma.

Lors de mon terrain de l'été 2019, dans les camps de Ritsona sur le continent et Vathy sur l'île de Samos, l'arrivée récente de l'ONG Solidarity Now (Ritsona), des REC (Ritsona et Vathy) et de stagiaires venant d'obtenir leur concours d'enseignant (Vathy) pose en revanche question et plusieurs de leurs discours m'ont interpellé. En effet, la REC de Ritsona pense que la violence est « culturelle » tandis que les enseignants de Vathy s'étonnent du nombre exponentiel de bagarres, sans faire de lien avec un quelconque aspect psychologique.

1.1.2.2 – La concrétisation du trauma dans les pathologies de camp

J'ai commencé par évoquer des « constats » de trauma par des intervenants y portant une attention particulière. Néanmoins, parfois, sa visibilisation est physique et s'impose d'elle-même, il s'agit de ce que j'appelle des « pathologies de camp ». Ce n'était pas l'objet de ce travail de recherche, mais il est néanmoins en lien avec mes travaux et mériterait d'être approfondi dans le cadre de futurs projets.

À Skaramangas, la première fois que je reviens à l'été 2018, j'ai eu l'occasion de participer à un atelier de formation aux métiers agricoles en partenariat avec une université et l'ambiance fut propice pour moi à une discussion avec des élèves. Je me rends compte que le trauma est perceptible physiquement quand un adolescent me dit qu'il perd ses cheveux depuis qu'il habite dans le camp. Quelques jours plus tard, je suis invité dans l'habitation de l'un d'entre eux, Ibrahim, que j'ai déjà évoqué et avec qui je suis toujours en contact. Il me confie : « Je fais des cauchemars et j'ai le sentiment de me faire tirer par les pieds, j'ai l'impression que c'est la réalité et cela me fait très mal ». J'ai aussi tenté de mener des entretiens avec des enfants plus jeunes, une maman congolaise a tenu à me présenter ses enfants, ayant respectivement 4 et 9 ans, l'un d'entre eux me dit : « J'ai toujours mal, tout le temps, toujours mal partout ». Il pense que c'est parce qu'il se fait taper à l'école du camp, que c'est en outre parce qu'il est noir, mais il n'est pas allé plus loin.

1.1.2.3 – L'établissement du trauma à travers des techniques élaborées

Pour la responsable nationale de l'éducation de Metadrası, *implementing partner* de l'UNICEF, rencontrée à Athènes, la priorité est de proposer aux enfants un espace sécurisé avant de penser à traiter le trauma. Ce n'est qu'à partir de cette « mise à l'abri » qu'il devient possible de le qualifier : « Parfois c'est du mutisme, un comportement dépressif, de la violence, un manque de respect ou encore une fatigue extrême ». Des raisons sont alors selon elle à rechercher et à traiter du côté des violences domestiques, des problèmes communautaires dans le camp, des agressions entre enfants. Cela confirme les positions scientifiques évoquées voulant que le trauma soit à traiter dans le cadre d'une prise en compte globale du contexte (Baubet et Moro, op.cit.) qui est ici celui du camp ainsi qu'en dépassant le cadre des symptômes pour suivre des approches individuelles, familiales et culturelles. En effet, le trauma n'est pas toujours aussi perceptible qu'à travers les pathologies de camp, il ne se manifeste pas uniquement à travers le mutisme ou la violence. Plusieurs de mes interlocuteurs ont alors mis en place une technique d'identification à partir du dessin. À Calais, c'est l'outil d'évaluation privilégié par les intervenants pour poser un diagnostic quant à la fracture scolaire. La première consigne donnée à un nouvel arrivant est « dessine-toi, toi avec ton corps » pour évaluer l'application et le niveau de détail. Avec une telle consigne, les disparités au niveau des productions sont très grandes et indépendantes de l'âge des enfants. Par exemple, une petite fille et son grand frère ayant fréquenté l'École Laïque du Chemin des Dunes à la même période ont été soumis à l'exercice, la petite fille a eu une production bien plus aboutie que celle de son frère plus vieux de plusieurs années. Là où le garçon n'a dessiné qu'un visage avec des formes grossières, elle a su dessiner une petite fille avec un visage contenant des détails et un corps habillé.

Au sein du complexe éducatif géré par l'ONG La Strada avec le soutien de l'UNICEF dans le camp de Vinojug à Gevgelija, en Macédoine du nord, le dessin est également au cœur des préoccupations. Ci-dessous, quelques productions d'enfants (figure 34).



Figure 34 : Dessins d'enfants du camp de Vinojug à Gevgelija. Macédoine du Nord, 2017 (Crédits : Idrac)

Les dessins ne sont pas ici considérés comme une évaluation diagnostique mais comme un outil permettant de rendre compte de l'évolution du niveau de trauma des enfants. Au début les enfants dessinent des bateaux, les bateaux avec lesquels ils sont arrivés, puis au bout de quelques semaines ils dessinent des fleurs, ils dessinent leur famille.

Un dessin est troublant et va dans ce sens, il a été réalisé par un enfant afghan avant de quitter le camp. Sur une grande feuille il y a sa vie avant, en Afghanistan où l'on reconnaît l'école pour garçons, un salon de thé, des personnages en tenue traditionnelle et sa vie dans le futur où l'on voit davantage de couleurs, des fleurs, sa famille, une école, des garçons, des filles. Le dessin en question est visible sur la photo de la page suivante (figure 35).



Figure 35 : Dessin d'un élève Afghan du complexe de l'UNICEF dans le camp de Vinojug. Macédoine du Nord, 2017
(Crédits : Idrac)

Moi-même, dans mon quotidien de professeur des écoles en France, j'ai tenté de travailler à partir de dessins alors que je menais un projet de correspondance entre deux classes françaises et deux classes des camps d'Eleonas à Athènes et Vial sur l'île de Chios. L'expérience n'a pas été assez longue pour que je puisse y voir des confirmations quant à mes hypothèses sur le trauma, mais elles m'ont renseigné sur l'efficacité de la prise en compte du bagage culturel des enfants pour faire la classe en contexte de camp, j'y reviendrai plusieurs fois dans ce chapitre.

Ce début d'approfondissement sur la question du trauma des enfants en contexte de camp a permis de faire un lien entre l'éducation et la santé en revenant sur des notions issues de la psychologie cliniques avant d'établir les trois modalités de constat qui sont effectuées par les acteurs de terrain : l'identification de comportements déviants des enfants déplacés, une manifestation à travers des pathologie de camp et l'identification à travers des techniques comme le dessin. Désormais, il convient d'observer comment les besoins de l'enfant subissant un trauma sont compris pour mettre en œuvre une stratégie de remédiation à même de faire des complexes éducatifs des camps des structures capables de mettre en œuvre la transition dans la normativité et de devenir une étape positive du parcours migratoire.

1.2 – État des lieux des besoins de l'enfant pour une remise en activité progressive

Lors des entretiens menés, plusieurs interlocuteurs ont avancé que de nombreux enfants, en arrivant dans les complexes d'éducation non-formelle des camps, ne travaillaient pas, étaient inactifs. La question devient alors de savoir s'ils ne veulent pas travailler ou bien s'ils ne le peuvent pas. Je débuterai mes raisonnements en repartant de ce que je présentais précédemment à propos de la responsable de secteur de l'éducation de l'ONG grecque Metadrasi, qui considère que la priorité est de proposer aux enfants déplacés un « espace sécurisé ». Ce genre de propos découle d'une évaluation menée par les intervenants, d'une prise de recul, de l'adoption d'une position réflexive face à l'enfant et face à la pratique professionnelle que plusieurs acteurs n'ont pas su faire. C'est en particulier le cas des structures travaillant avec des bénévoles mais aussi, plus étonnamment, de certaines disposant de larges moyens financiers et employant exclusivement des professionnels, comme par exemple le British Council et Save the Children.

En effet, l'accès facilité aux fonds des bailleurs peut entraîner la mise à disposition d'une abondance de biens. Pour ces deux structures, l'offre à destination des migrants, partant pourtant d'une logique de bien-être, était totalement en contradiction avec la transition dans la normativité. Chez les représentants du British Council, bien que se prétendant généralistes, les enseignements étaient par exemple exclusivement organisés autour d'activités artistiques ce qui est réducteur et crée un déséquilibre avec les autres acteurs de l'enseignement non-formel pour qui les activités artistiques ne sont qu'une partie du *curriculum*, par ailleurs essentiellement au service du soin du trauma. Chez Save the Children, la beauté des locaux, dont un objectif sous-jacent pourrait être envisagé comme la volonté de prouver quelque chose dans un contexte de concurrence avec les autres acteurs ainsi que la profusion de nourriture proposée aux enfants, faisait des complexes éducatifs des structures incapable d'assurer la transition dans la normativité. L'équilibre semble donc fragile entre la santé des enfants d'un côté, celle des ONG agissant à travers des objectifs propres de l'autre et c'est ce que cette deuxième partie de mon premier point se propose de discuter.

1.2.1 – Pré-enquête et Calais et nécessité de réapprendre le métier d'élève

Bien qu'essentiellement articulés autour de mes observations en Grèce en 2018 et 2019, l'essence des raisonnements qui suivent se trouve dans les entretiens menés à Calais en 2016. L'École Laïque du Chemin des Dunes y suivait une logique presqu'entièrement orientée vers l'adaptation la plus rapide de l'enfant déplacé à son nouvel environnement, que ce soit la France ou même le camp. Cela se concrétise par des pratiques dédiées au soin du trauma et à la construction de la transculturalité qui seront décrites plus en aval. Après avoir rapidement évalué que la capacité de concentration d'un nouvel arrivant était de l'ordre de la minute, comme je le présentais précédemment, l'objectif majeur devenait l'apprentissage ou le réapprentissage de ce que les intervenants appelaient le « métier d'élève ». Dans un second temps, une prise de recul a été effectuée sur les priorités pédagogiques et ce sont les mathématiques qui ont été retenues, cette discipline ayant été considérée comme celle qui était potentiellement la plus discriminante dans un parcours scolaire formel mais aussi comme un invariant, tous les *curricula* formels y accordant une place centrale. L'inquiétude des administrateurs du complexe éducatif et des intervenants était qu'un enfant loin des mathématiques trop longtemps ne soit plus capable de rejoindre une école formelle pour y poursuivre un parcours classique.

1.2.2 – Les recommandations de l'UNICEF en Grèce autour du soutien psychosocial

C'est en Grèce, en 2018, que j'ai pris la mesure de la volonté des intervenants, sous l'influence de l'ESWG, de travailler avant tout sur ce qu'ils appellent la « normalité » que j'ai requalifiée dans mon troisième chapitre en tant qu'objectif de transition dans la normativité. Dès lors, les apprentissages ont été réorganisés autour du soutien psychosocial, dimension où pêche le secteur de l'éducation formelle, notamment par manque de moyens et de formations à disposition des enseignants. C'est notamment pour cette raison que l'UNICEF a coordonné à l'échelle du pays, avec plusieurs universités, un diplôme universitaire relatif à l'enseignement avec des populations déplacées dont plusieurs modules étaient imposés aux enseignants travaillant au sein du dispositif DYEP.

Les REC, qui sont les intermédiaires du DYEP dans les camps, salariés du MoE et professionnels de l'éducation recrutés parmi une cohorte d'enseignants, chercheurs ou travailleurs sociaux (la REC d'Eleonas est par exemple docteure en philosophie politique tandis qu'une REC de Skaramangas est psychologue) priviléient la collecte des récits biographiques des migrants pour identifier le trauma. Néanmoins, si les enfants sont mutiques, la difficulté de la tâche est décuplée. D'après leurs recherches, les expériences menées avec les acteurs de l'éducation dans les camps, le passage par des activités créatives, artistiques, permet de contourner cette difficulté. D'autre part, celles-ci correspondent à un besoin d'extériorisation des enfants, c'est pourquoi ils ont encouragé dans un deuxième temps un prolongement de ces activités avec une pratique sportive. C'est notamment ce fait qui explique la présence dans le camp de Skaramangas de l'ONG Earth qui organise des rencontres sportives, l'ONG étant considérée comme éducative et participant aux rencontres bimensuelles de tous les acteurs de l'éducation.

1.2.3 – La déclinaison des recommandations de l'UNICEF par ses *implementing partners*

Pour l'ONG Metadrasi, dont je disais précédemment que la première étape est de créer un espace sécurisé, cette ambition se concrétise notamment par la localisation des complexes éducatifs. Ceux-ci sont autant que possibles situés à l'extérieur des camps, que ce soit en ville comme pour accueillir dans Mytilène les Mineurs Non Accompagnés du Camp de Moria ou en se plaçant juste à la sortie de camp, dans un lieu séparé du RIC de Vial par une clôture. Lorsque ce n'est pas possible, comme dans le camp de Kara Tepe sur l'île de Lesbos, le complexe est situé en périphérie du camp, dans un lieu reculé. Pour les intervenants que j'ai rencontrés, il s'agit d'un symbole, ils veulent que les enfants aient l'impression de sortir du camp, de l'hétérotopie, pour rejoindre un véritable lieu, palpable, qui leur est dédié et qui leur donne des outils pour évoluer dans leur nouvel environnement.

Pour Elix, autre *implementing partner* majeur de l'UNICEF à l'été 2018, c'est le besoin de dignité des enfants qui a dicté l'approche choisie. Comme évoqué dans mon troisième chapitre, celle-ci s'accompagne d'un véritable degré d'exigence envers les enfants. Néanmoins, ils ont fait peu ou prou le même choix que Metadrasi quant à la localisation géographique de leurs complexes. Cette dimension est palpable dans le camp d'Eleonas, dans Athènes, où le complexe a été organisé au fond du camp autour d'un terrain de sport, mais plus encore dans le camp de Skaramangas, à une vingtaine de minutes de la capitale, où il est isolé et grillagé, autour d'un préau, de jeux et de paniers de basket. La redécouverte de l'école passe ensuite par la norme, par les routines, qui permettront de mettre en place le même espace de sécurité que celui revendiqué par Metadrasi et qui sera le seul à même de recréer le bien-être nécessaire à la gestion du trauma et à la sortie de la condition d'*outsider*.

Chez ces deux acteurs majeurs, la question du bien-être a aussi été concrétisée par la création de salles dédiées aux activités ludiques, où l'objectif est que les enfants ne se sentent pas en classe, il est par ailleurs étonnant de voir à quel point les parents se sont saisis de ces lieux, j'y consacrerais mon sixième chapitre. Néanmoins, l'équilibre entre le bien-être et l'efficacité de la prise en compte du trauma est toujours fragile, en tension, pouvant même mettre en danger la transition dans la normativité. Il en va ainsi de la question de la nourriture, parfois denrée rare dans le camp.

Pour plusieurs acteurs que j'ai rencontrés, discutant de l'échec relatif de Save the Children en Grèce, cette ONG est tombée dans cet écueil. J'ai déjà évoqué des locaux « trop » beaux et attrayants mais il m'a également été rapporté qu'il y avait « trop » de nourriture, ce qui pouvait tout autant brouiller les repères des enfants, qui ne mangeaient plus à des heures fixes et parfois davantage que ce dont ils avaient besoin, que susciter des jalouses dans le camp et déséquilibrer des rapports sociaux déjà précaires.

À l'été 2019, l'entretien avec la REC du camp de Vathy, sur l'île de Samos, m'a permis d'approfondir cette question. Pour mon interlocutrice, les enfants comprennent que dans le camp il est très dur de posséder quelque chose, c'est pourquoi ils tombent vite dans l'exagération, à commencer par la nourriture. Si leurs parents ont du mal à obtenir de la nourriture tandis que pour eux c'est accessible en grande quantité, ils tombent dans l'excès et veulent en posséder. Il en va de même avec le matériel scolaire, elle ne qualifie pas cela de vol, mais les enfants ont tendance à cacher les stylos et à repartir avec, à emporter tout ce qu'il est possible d'emporter.

Elle considère alors qu'un nouveau travail pédagogique est à faire sur la norme, sur la règle, à partir du trauma qui est par ailleurs, comme à Calais, évalué à partir de la consigne « dessine-toi toi-même » lorsque les enfants sont mutiques. S'en suit selon elle un travail progressif mais sans fin car « la prise en compte du trauma des enfants déplacés doit être continue, même après être sorti du camp » et « qu'un enfant ayant subi un déplacement forcé ne sera jamais loin du trauma ». Par conséquent, son comportement reste à surveiller sur le long terme.

1.2.4 – Projections sur un projet d'inclusion urbaine des enfants déplacés

Cette continuité nécessaire dans le suivi du trauma des enfants particulièrement comprise et érigée en véritable priorité par l'ESWG coordonné par l'UNICEF a débouché sur un programme d'inclusion urbaine confié à l'ONG Elix. Lorsque je rencontre la coordinatrice de ce projet à l'été 2019, qui était jusqu'en 2018 affectée au camp de Skaramangas, elle trouve que les enfants de son nouveau projet sont plus calmes que dans les camps, qu'il est possible de faire davantage d'éducation et moins de soin du trauma même si elle reste très marquée par son expérience en contexte de camp et qu'elle invite ses collègues à toujours porter une attention particulière aux signes extérieurs de trauma. Durant notre dernier entretien, elle a sans cesse comparé le camp et les activités qu'elle mène dans le cadre de son nouveau projet. Elle explique l'amélioration du niveau de trauma des enfants par leur vie en ville qui s'inscrit dans une continuité de la norme, un appartement, l'école, des voisins, des parents qui vont faire les courses. À Skaramangas elle a souvenir que la majeure partie du travail à l'école était dédiée aux *lifeskills* et à la prise en charge trauma ou des troubles comportementaux. Dans les camps, elle ne considère pas que les parents ne s'occupent pas du bien-être de leurs enfants, mais leur priorité étant la survie et toute l'activité des parents étant organisée autour du transit et de la mobilité, l'école ne revêt qu'un intérêt secondaire. Aussi, les acteurs de l'éducation non-formelle doivent s'adapter à cette donnée, notamment s'ils veulent convaincre les parents d'envoyer les enfants en classe, en se mettant au service de la survie. J'y reviendrai en fin de chapitre ainsi que dans le sixième chapitre sur les questions de parentalité.

Selon la coordinatrice du projet, a majorité des familles installées en ville sait désormais que la Grèce est la destination finale, donc l'éducation est prise en compte et redevient une priorité pour les parents, les représentations ont changé et l'école redevient un objectif familial prioritaire. Elle semble particulièrement fière de mener ce projet, mais elle me répète plusieurs fois qu'elle n'oublie pas le camp, elle sait que le trauma n'est jamais loin et que l'enfant peut basculer à tout moment, c'est pourquoi il faudrait selon elle être encore plus vigilant quant aux manifestations du trauma une fois que les familles sont en ville.

Pour ma part, j'y vois une réelle forme de continuité de ce qu'a été l'activité d'Elix dans les camps. Dans la même idée que celle qui m'était avancée par la REC de Vathy sur l'île de Samos, le trauma ne prend en effet pas instantanément fin avec la sortie de camp. C'est pourquoi, après avoir présenté les différents états des lieux effectués par les principaux acteurs de l'éducation des enfants déplacés, il convient de décrire comment cela se concrétise de façon pratique, au niveau du geste professionnel des intervenants.

1.3 – Juguler le trauma : réflexions sur le geste professionnel et la posture de l'intervenant

Suite à l'identification du trauma chez l'enfant déplacé et à l'évaluation de ses besoins, souvent loin de ceux préjugés par l'éducation formelle qui tente d'apprendre la langue du pays de transit ou d'accueil le plus rapidement possible, parfois éloignés de ceux préjugés par des acteurs de l'éducation non-formelle manquant de professionnalisme ou par des ONG si puissantes qu'elles peinent à s'adapter à la mouvance du contexte des camps et à renouveler leurs pratiques, j'ai questionné de nombreux intervenants sur les stratégies qu'ils ont mises en place pour juguler le trauma.

1.3.1 – Les différents choix de postures au sein du camp de Calais

À Calais, le cadre sécurisé débattu précédemment est créé au sein de l'École Laïque du Chemin des Dunes à travers la mise en place progressive de la norme. En effet, au fur et à mesure que l'enfant fréquente l'école, les exigences en termes de politesse, ponctualité, contrôle de soi sont de plus en plus élevées. Ensuite, c'est à travers la mise en place de routines comme les goûters ou les récréations, un *curricula* organisé autour des activités de la vie quotidienne et la construction de la transculturalité que le trauma trouve une issue positive, soulignant l'interdépendance de cette dimension avec le soin du trauma afin d'atteindre la transition dans la normativité.

Au sein du complexe éducatif tenu par l'Éducation Nationale, au nord du camp, mon interlocuteur a surtout mis en exergue sa propre capacité d'adaptation face aux enfants pour mener une transition « douce » et m'a donné l'exemple d'une cohorte d'élèves soudanais. Très marqué par sa pratique professionnelle en milieu formel, il avait dans ses premiers temps au sein du dispositif proposé des activités de groupe pour promouvoir la co-construction des apprentissages. Or, ces élèves soudanais se sont plaints en lui disant qu'ils ne savaient pas apprendre de cette façon car, au Soudan, pour apprendre, les élèves sont mis en ligne, debout et répètent ce que leur dit l'enseignant jusqu'à ce qu'ils s'en souviennent.

Il m'a avancé avoir été étonné par cette demande avant de comprendre que s'il n'y répondait pas, son ambition de transmission de savoirs serait compromise et s'est donc exécuté. Peu à peu, il a réussi à rassurer les enfants à travers cette pratique pour aller vers celles qu'il souhaitait utiliser.

En effet, après quelques semaines de travail avec ces Soudanais, il a pu mettre en place ses travaux de groupe, autour de la langue qui était son entrée privilégiée, langue qu'il avait finalement fait le choix, contrairement aux recommandations de sa hiérarchie, de mettre au service de la survie et de la vie quotidienne. J'y reviendrai dans mon deuxième point. Confronté à des enfants mutiques, en termes de pratiques innovantes il a surtout fait le choix de l'utilisation d'objets médiateurs, des marionnettes confectionnées par les enfants. Pour lui, elles permettent de reporter la honte de s'exprimer dans une nouvelle langue sur l'objet et les résultats ont été, selon lui, satisfaisants.

1.3.2 – Des tensions entre le « tout bien-être » et le niveau d'exigence dans les camps de Grèce

Dans un article publié dans la *Revue Québécoise de Psychologie* (Idrac, 2019), j'ai discuté des pratiques en lien avec le soin du trauma identifiées dans les camps de Grèce, en repartant des recommandations de l'ESWG coordonné par l'UNICEF à partir de 2018 et mettant en garde une fois de plus face à la tentation du « tout bien-être » parfois incompatible avec la création d'un espace de sécurité émotionnelle. La fin de ce premier point a pour objectif de porter quelques pistes de réflexions sur l'équilibre souvent fragile de l'espace de sécurité émotionnelle que les ONG entendent créer dans leurs complexes éducatifs.

1.3.2.1 – Le cadrage proposé par l'UNICEF

Lors de notre premier entretien en 2017, la coordinatrice de l'UNICEF utilisait beaucoup les termes de trauma et d'interculturalité dans son discours, souvent dans les mêmes phrases, soulignant le lien entre les deux dimensions. Pour elle, l'objectif premier de l'intervention éducative est de familiariser l'enfant à l'environnement scolaire et de lui réapprendre le métier d'élève, terme par ailleurs souvent utilisé par mes enquêtés.

Pour satisfaire cet objectif, l'UNICEF recommande de mettre l'accent sur des pratiques telles que le sport et les arts, pour « libérer » l'enfant et lui permettre de s'extérioriser. Ces activités, qui ne sont selon elle pas souvent au cœur des préoccupations de l'enseignement formel, occupent une place prégnante en contexte de camp. Il est également nécessaire selon l'UNICEF que, dans le cadre de la remédiation au trauma, la communication entre enfants soit rétablie, que ce soit entre enfants des camps mais aussi entre enfants des camps et enfants grecs. Par conséquent, dans le cadre du DYEP, la récréation de l'après-midi est effectuée ensemble, les enfants déplacés étant par ailleurs encouragés à jouer avec les enfants des classes ordinaires durant ce temps de pause et inversement. Pour la coordinatrice, ce temps fait partie intégrante des apprentissages et elle insiste pour que les enseignants y observent la capacité ou le degré « d'ouverture » des enfants, qui est pour elle un facteur permettant d'évaluer le trauma. Dans les camps, les REC sont des intermédiaires du DYEP puisqu'ils orientent les enfants vers le dispositif mais aussi des relais de l'UNICEF quant aux priorités éducatives que les acteurs de l'éducation non-formelle doivent suivre.

Pour tous les REC que j'ai pu rencontrer, les activités créatives sont un moyen de contournement du trauma pour mettre les élèves en activité, mais aussi un moyen de contournement de la barrière de la langue. Les arts, de toutes sortes, sont alors considérés comme des activités de communication.

1.3.2.2 – La question de l'organisation spatiale des salles de classe

À l'été 2018, j'ai mené un entretien avec l'ancienne coordinatrice sur l'île de Chios de l'ONG Action for Education, un temps membre de l'ESWG, qui est désormais affectée à un programme d'éducation des femmes migrantes dans le périmètre urbain de la ville d'Athènes. Sa vision de la gestion du trauma m'a particulièrement interpellé sur un point, elle considère en effet que la mise en sécurité émotionnelle des enfants passe beaucoup par la disposition des éléments dans la salle de classe. De fait, elle avait organisé les tables de façon à ce que les enfants soient toujours en mesure de voir à la fois la fenêtre et la porte d'entrée qui restait en permanence ouverte, les élèves ayant le droit de sortir dès qu'ils le souhaitaient, sans en demander l'autorisation. Quelques jours plus tard, alors que je rencontre la REC du camp de Vial, elle me fait visiter la salle de classe de la *kindergarten* en mettant en avant le fait qu'elle ait particulièrement réfléchi à son organisation. Sur la photo suivante (figure 36), sont visibles nombre de décos, de jeux, ainsi qu'une organisation des espaces de travail en « îlots » pour aller vers la proposition d'activités collectives aux enfants.



Figure 36 : La salle de classe de la *kindergarten* formelle dans le complexe éducatif du camp de Vial. Grèce, 2017
(Crédits : Idrac)

Pour elle, la priorité est d'apprendre aux enfants à être responsables d'eux-mêmes, de leur cartable, de savoir qu'il y a un programme dans la journée et qu'ils ont obligation de le suivre, le goûter est distribué à heure fixe, les pauses sont effectuées toujours au même moment. Elle observe que les enfants sont rapidement demandeurs de cette norme, de ce contexte où ils sont sur des « rails » et où leur cerveau peut ne penser qu'à apprendre et exclusivement à apprendre, le reste étant dicté par le cadre. Pour ce qui est des méthodes d'enseignement, elle croit beaucoup à la musicothérapie pour soigner le trauma, elle fait chanter ses élèves, mais aussi dessiner, il semble qu'il leur soit moins douloureux d'exprimer ce qu'elle appelle « la noirceur qui se cache dans leur esprit » à travers une feuille de papier qu'en parlant. Enfin, dès qu'elle repère un comportement déviant chez un élève, elle fait appel aux psychologues de l'ONG Praksis qui dispose d'une permanence dans le RIC et porte une attention particulière aux enfants. L'autorisation de la présence de cette ONG permet de souligner qu'en Grèce, l'intérêt de l'implantation de complexes éducatifs directement dans les camps favorise une prise en compte de la part des différents administrations et institutions travaillant sur la question des camps, du lien entre la santé et l'éducation.

1.3.2.3 – Les partenariats envisageables avec des acteurs extérieurs au camp ou extérieurs aux activités d'éducation non-formelle

Lorsque je suis dans le camp de Ritsona, en Grèce continentale, à l'été 2019, la directrice de la *kindergarten* évoque, comme la REC du camp de Vial que je viens d'évoquer, la nécessité de nouer des partenariats dans le cadre du soutien psychosocial. Elle me parle notamment d'une structure gouvernementale intitulée KESY qu'il est possible de solliciter en cas de suspicion de troubles chez l'enfant, dyslexie, troubles du comportement, voire autisme. Leur activité est articulée autour du soutien psychosocial et ils sont susceptibles d'intervenir dans toutes les écoles publiques, elle en a donc conclu qu'elle pouvait les contacter pour la *kindergarten* du camp. Depuis, elle incite ses collègues administrant des *kindergartens* dans d'autres camps à faire de même. Dans le cadre des partenariats entre acteurs de l'éducation formelle ou non-formelle des camps et professionnels du soutien psychosocial il convient d'évoquer Metadrasi, qui est un *implementing partner* de l'UNICEF pour l'éducation mais dont le cœur de métier est initialement l'interprétariat. Les observations de terrain ont mené les dirigeants de l'ONG à réorganiser leur département historique pour qu'il soit avant tout dédiée à la gestion du trauma. Les équipes d'interprètes sont à partir de 2019 organisées autour de trois spécialités : apprentissages, comportement, absentéisme. Metadrasi considère en effet que ce sont trois indicateurs palpables du trauma dans les camps, qui sont à la fois révélateurs de la condition des enfants et des adultes car si un enfant est trop souvent absent, il y a des raisons à explorer au sein de la famille et donc des adultes.

L'intérêt de ce premier point était de démontrer que les enfants encampés avaient dans leur majorité un comportement « classique » mais que cela ne signifiait pas pour autant qu'ils ne subissaient pas une forme de trauma. Le contexte qui sera propice à la remise au travail des enfants passe alors par la construction d'un espace où les enfants se sentiront en sécurité, le terme évoqué par mes interlocuteurs pour le qualifier étant celui d'espace de sécurité émotionnelle. Il se définit en tant qu'espace collectif propice au soin du trauma et mes enquêtés ont souvent avancé que l'éducation formelle péchait dans la création de cet espace. Les raisons sont multiples, structurelles comme le manque de moyens ou formations mais aussi conjoncturelles et fonction de choix politiques. Dès lors, la capacité à juguler le trauma des enfants des camps devient le premier pilier de ce que j'appelle la forme-école et qui a pour objectif d'assurer aux enfants une transition dans la normativité. Dans le cadre de leurs observations, stratégies d'identification, de remédiation, mes enquêtés ont aussi régulièrement soulevé l'interdépendance entre les questions de trauma et celles de transculturalité qu'il convient à présent de discuter.

2 – Discussions et dilemmes sur la construction de la transculturalité

La question du trauma n'est pas à considérer isolément mais plutôt en tant que composante d'un cycle permettant d'effectuer la transition dans la normativité. Sa jugulation ne peut aboutir que dans le cadre d'une approche globale dans laquelle, avant de « faire école », il s'agit de « faire classe ». Il convient alors d'observer que la classe comprenant toute une multitude de nationalités n'est pas un vase clos avec un intervenant omniscient mais que de nombreux aspects se jouent à l'extérieur, au sein de toutes sortes d'interstices, c'est ce que je décrirai en premier lieu.

Pour « faire classe », la communication est un pré-requis et j'exposerai ensuite les différentes conceptions du travail sur les langues que j'ai pu rencontrer au gré de mes enquêtes, exposées par des bénévoles ou des professionnels, avant de relever des points de convergences faisant du langage un simple vecteur pour les apprentissages en lien avec les besoins de l'enfant déplacé discutés précédemment et la reconstruction du *moi interculturel*, notion évoquée en introduction et rappelée en début de chapitre.

2.1 – Mise en débat des fonctions de soutien à l'enseignement : Focus sur les médiateurs et traducteurs

Si j'ai présenté dans mon point précédent le trauma comme dimension faisant consensus chez la grande majorité de mes enquêtés, il n'en va pas de même de la construction de la transculturalité, qui est généralement un objectif affirmé même s'il n'est pas toujours nommé comme tel, mais passe par des canaux différents. Dans les camps comportant au moins une partie formelle, les acteurs du soutien psychosocial sont nombreux, tout comme les interprètes. Dans les camps informels, ce n'est pas forcément le cas, ou bien ils sont basés à l'extérieur et n'interviennent que ponctuellement dans le camp. En tout état de cause, il est bien souvent fait appel à eux et les attentes que les intervenants de l'éducation ont face à ces acteurs divergent. De manière générale, mes enquêtés parlent de médiateurs, interprètes et traducteurs mais rarement de médiateurs interculturels.

En Grèce, seule l'ONG El Sistema a utilisé ce terme et mon expérience au contact de la structure sera propice à une discussion, plus en aval, sur ce terme. Pour ma part, c'est ainsi que j'avais qualifié les encampés intervenant au sein de l'École Laïque du Chemin des Dunes dans le camp de Calais en France. Je reviendrai tout d'abord sur la pré-enquête que j'avais menée dans ce camp pour redéfinir au regard de la littérature ce qu'est la médiation interculturelle avant de décrire les pratiques observées en Grèce. Enfin, je conclurai en relevant des invariants et en invitant, en contexte de camp, à parler davantage de médiation transculturelle que de médiation interculturelle.

2.1.1 – Les fonctions de soutien à l'enseignement dans le camp de Calais en France

Dans un article que j'ai publié dans la revue *Les Cahiers du Cirrhil* (Idrac, 2018), je décrivais l'environnement des camps comme des laboratoires innovants pour cultiver la transculturalité en évoquant notamment les questions de médiation dans le camp de Calais. Mes réflexions sur le sujet provenaient alors du fait qu'au sein de l'École Laïque du Chemin des Dunes, les intervenants aient mobilisé des acteurs issus de chaque communauté représentée à l'école pour faire office d'interprètes.

Pour un intervenant qui est confronté au multilinguisme, qui a des représentations en lien avec sa propre vie quotidienne, les interprètes étaient devenus selon mes analyses de véritables médiateurs interculturels entre la société d'origine et la société de transit ou d'accueil des enfants. Issus de la même communauté qu'eux, confrontés aux mêmes difficultés dans le camp mais maîtrisant les codes de l'école, ils étaient réellement acteurs de la pédagogie.

Déjà, dès 2016, je prenais la mesure de controverses sur le sujet alors que quelques centaines de mètres plus au nord de l'École Laïque du Chemin des Dunes, dans le complexe tenu quelques mois par des enseignants issus de l'éducation formelle, la présence en classe d'adultes qui n'auraient pas été nommés par le dispositif était prohibée. L'argument avancé était que la présence d'un adulte non formé pourrait être contre-productive, elle pourrait créer davantage de dégâts qu'apporter de solutions, cette interdiction s'appuyant sur l'observation du comportement des bénévoles dans le camp.

La technique de la médiation interculturelle, issue du travail social, trouve sa source dans les réflexions onusiennes du milieu des années 1990 à propos de la diversité culturelle devenue une réalité au sein des sociétés modernes, identifiant que des tensions sous-jacentes au changement entre « le local et le global, entre l'universel et le singulier, entre la tradition et la modernité, entre le court terme et le long terme, entre le développement des connaissances et la capacité d'assimilation et entre le matériel et le spirituel » étaient le résultat de la diversification des sociétés civiles (Delors, op.cit.). C'est ensuite en Europe que les médiations se sont professionnalisées et ont donné lieu à l'apparition du métier de « médiateur culturel » dont la mission est de transmettre une interprétation et une information culturellement sensible entre des individus et des institutions sociales (Vatz Laaroussi et al., 2013a). C'est ensuite tout un pan du travail social qui s'est développé ou redéveloppé prenant différentes formes, correspondant à différentes normes comme au Québec avec la systématisation des médiations familiales dans un cadre juridique strict. Néanmoins, les activités de médiation ne se limitent pas à la résolution de conflit et peuvent être des outils de transformation d'une situation voire de transformation d'une société. Les camps que j'étudie sont des sociétés, des microsociétés, c'est donc dans cette logique que j'envisage la médiation interculturelle. Bien que la professionnalisation de la fonction y ait été plus tardive qu'en Europe, c'est au Québec, État canadien articulé autour d'une « francophonie interculturelle » (Guilbert, 2006) que le métier a fait l'objet des définitions les plus précises pour devenir une clé de voute de l'accueil des nouveaux arrivants à partir du milieu des années 1990 et des guerres balkaniques. Dès l'arrivée en 1993 de ressortissants des ex-Républiques Yougoslaves, les situations conflictuelles qui apparaissaient entre nouveaux arrivants et intervenants québécois se dessinaient sur des malentendus liés aux nationalités ou aux langues.

Par exemple, un nouvel arrivant accueilli par un travailleur social québécois accompagné d'un traducteur serbe pouvait refuser tout contact, associant son interlocuteur à un agresseur. Les stratégies de médiation interculturelle se sont alors articulées autour de trois dimensions (Guilbert, 2004) :

- Le processus de médiation qui envisage la situation au-delà de la résolution de conflit pour en faire un passage et une ouverture vers le développement (Six, 1990, p.161) ;
- La démarche de médiation qui se concrétise par la mise en place d'une action qui va transformer la situation conflit en situation de développement ;
- Le fruit de la médiation qui s'évalue autour des indicateurs que sont la reconnaissance identitaire, l'intégration de l'individu dans la syntaxe sociale par l'école puis le travail, l'adaptation mutuelle à l'environnement socioculturel.

Dans le cadre de ces trois dimensions, le cœur du processus réside dans la démarche de médiation qui se concrétise de façon pratique à travers les considérations suivantes (Vatz Laaroussi et al., op.cit.) :

- Construire des ponts entre les personnes et les groupes dans le cadre de la reconnaissance de rapports interculturels, ce qui revient à se comporter en intermédiaire et veiller à rééquilibrer constamment les jeux de pouvoir et / ou de domination ;
- Mettre en œuvre des stratégies en fonction des contextes et autour d'actions de sensibilisation à la différence, prévention des conflits, promotion du vivre ensemble, résolution de conflits, lutte contre le racisme ;
- Utiliser toutes sortes de médias (parfois appelés *medium*) et d'outils allant des plus simples aux plus élaborés, que ce soient des articles de presse, des films, des visites, des réunions, des simulations de vie quotidienne, etc.

Je réfléchis aux questions d'interculturalité et transculturalité depuis ma pré-enquête de 2016 en faisant des allers-retours incessants entre la littérature et le terrain sans parvenir à identifier de consensus quant aux définitions du métier de médiateur interculturel chez les acteurs que je rencontre. C'est pourquoi le début de ce deuxième point sera particulièrement intéressant dans la mesure où il permet d'évaluer la divergence des approches mais également des terminologies. Souvent, des acteurs de l'éducation en contexte de camp attendent de leurs interprètes des activités de médiation sans réellement les nommer comme telles. Dans d'autres cas, des traducteurs à qui l'on demande de ne pas dépasser leurs attributions vont se comporter comme des médiateurs, devenant parfois un soutien, parfois un danger pour la pédagogie.

Par ailleurs, en 2000, le Comité Européen sur les Migrations qui siège au Conseil de l'Europe a travaillé sur la question de la médiation interculturelle en contexte migratoire. Il a souligné l'importance de la reconnaissance d'un statut professionnel pour les médiateurs après un parcours de formation dédié tout autant que l'importance qu'ils exercent leurs fonctions dans un cadre managérial stable, que la sécurité de leur emploi soit une réalité et qu'ils travaillent au sein d'équipes interdisciplinaires (Manço, 2002). Ces considérations sont intéressantes dans le cadre de mes travaux car, avec elles, le Comité Européen sur les Migrations recommandait de ne pas confier la fonction de médiateur interculturel à des bénévoles. De fait, j'en conclus que j'étais peut-être dans l'erreur en concluant que les encampés intervenant en support à l'enseignement au sein de l'École Laïque du Chemin des Dunes étaient des médiateurs interculturels.

Néanmoins, dans cette logique, je devrais également conclure que la grande majorité des acteurs de l'éducation non-formelle en contexte de camp sont aussi dans l'erreur quand ils font appel à des encampés. Dès lors, plutôt qu'un métier de médiateur interculturel, eu égard à mes observations en contexte de camp, il convient d'envisager l'activité ou le geste professionnel pour qualifier de dynamique de médiation transculturelle toute technique qui en relève, peu importe par qui elle est portée, d'autant plus que je vais à présent démontrer qu'elle est souvent dispensée par les enfants eux-mêmes.

2.1.2 – Les fonctions de soutien à l’enseignement dans les camps de Grèce, dans le cadre de l’ESWG et des recommandations de l’UNICEF

Dès mes premiers pas en Grèce en fin d’année 2017, j’interrogeais mes enquêtés sur la place accordée à de potentiels soutiens aux intervenants de l’éducation dans les camps. Pour l’UNICEF, qui partageait alors la coordination de l’ESWG avec l’ONG Save the Children, disposer de psychologues, de travailleurs sociaux et d’interprètes, notamment à travers les ONG Praksis pour le soutien psychosocial et Metadrsasi – qui allait devenir un *implementing partner* pour l’éducation – pour l’interprétariat était un gage de réussite face à l’échec de l’éducation formelle. En effet, celle-ci m’était alors présentée comme lacunaire, cloisonnée et manquant de moyens humains et financiers pour former ses enseignants.

Après que les chercheurs du comité scientifique aient construit le dispositif DYEP autour de la transition dans la normativité et que l’UNICEF ait établi l’objectif prioritaire de remédiation du trauma, disposer d’un programme de soutien psychosocial a été imposé aux acteurs qui allaient devenir des *implementing partners* et recommandé à tous les acteurs de l’ESWG. Le lien que l’UNICEF exige de ses partenaires entre l’éducation, le soutien psychosocial et les activités d’interprétariat semble démontrer une forme d’interdépendance. Le soin du trauma ne se prend donc en compte dans le cadre d’une considération globale que s’il est conjugué à la construction de la transculturalité. Ce sont les deux piliers de la « forme-école » que je conceptualise progressivement dans ce chapitre. Néanmoins, en termes de soutien à l’enseignement et bien que l’UNICEF ait imposé sa vision de l’éducation en contexte de camp, chaque acteur disposait d’une forme de latitude que je vais désormais présenter.

2.1.2.1 – Les fonctions de soutien à l’enseignement déclinées par Elix

Pour Elix, c’est avant tout le geste professionnel de l’enseignant qui peut permettre d’atteindre les objectifs de transculturalité et les données collectées font apparaître la place centrale de la considération des langues que je traiterai dans la prochaine partie de ce deuxième point. Néanmoins, l’ONG essaye de proposer un interprète dans chaque classe pour intervenir en soutien de l’enseignant. L’étiquette qui leur est offerte n’est pas celle d’interprète qui aurait un côté réducteur selon mes interlocuteurs, mais celle « d’enseignant de langue maternelle ». Ce titre pose question car ces derniers ne font pas d’enseignement, ils ont davantage un rôle d’assistants, de traducteurs et de facilitateurs dans la vie de la classe au quotidien. L’objectif affirmé d’Elix est qu’ils comblient le « vide » entre les enfants et les enseignants. Pour une enseignante de cette ONG, que j’ai rencontrée dans le camp d’Eleonas, la présence d’un médiateur en classe issu d’une des communautés vivant dans le camp peut permettre d’apaiser les tensions et de faire le lien entre les enfants et les enseignants qui ignorent tout de leur langue et de leur culture.

Néanmoins, la présence ou non d’un intermédiaire est facultative et laissée à la discrétion des intervenants, elle n’est ni promue ni prohibée. Lors des différentes séances que j’ai pu observer chez Elix, en 2018 et 2019, ce qui a surtout attiré mon regard est le fait que l’activité de traduction ou de médiation soit surtout dévolue à des élèves de la classe, j’y reviendrai car il s’agit d’un véritable choix pédagogique. Néanmoins, cela est surtout le cas lorsqu’il s’agit de communiquer en farsi.

En effet, les professionnels travaillant pour Elix connaissent tous quelques formules en arabe, ont même pris des cours pour certains d'eux. Plusieurs ont également étudié le français dans le cadre de leur parcours scolaire, ce qui est un atout pour faire face à l'accueil des migrants africains. Néanmoins, le farsi est une langue avec laquelle ils ne sont que peu familiarisés, ce qui semble parfois poser problème.

Lorsque je reprends contact avec Elix en 2019, ils me sollicitent pour que je donne un avis extérieur sur leur programme d'inclusion urbaine et j'assiste, par conséquent, à de nouvelles séances, notamment une séance de grec avec des enfants de 6 à 8 ans où le rôle du médiateur m'a particulièrement intéressé. 14 élèves sont présents, dont 4 filles, deux arrivent en retard. L'entrée en classe ainsi que les premières minutes sont bruyantes jusqu'à ce que l'intervenante, que je reconnaissais après plusieurs minutes puisque je l'avais déjà observée à l'époque où elle travaillait dans le camp d'Eleonas, ne déploie un tapis au milieu de la classe, ici le médiateur est un objet, un média ou un *medium*. Les élèves se mettent à genou et viennent se positionner en ronde, je perçois que l'activité est routinière. L'intervenante présente ensuite la première de couverture de l'album et demande aux élèves de faire des hypothèses sur ce qui va se dérouler dans l'histoire. Un homme fait office de médiateur et interprète, il maîtrise le farsi, ce qui est décrit par l'enseignant comme une compétence précieuse.

Néanmoins, il semble plutôt démunir lorsque quatre élèves, arabophones, se disputent. Un autre élève se lève, le médiateur le reprend. Il se relève pour toucher l'enseignante, il est repris, le médiateur lui explique calmement qu'il doit rester assis. Il se relève plusieurs fois, va s'asseoir seul sur une chaise, revient, sort de la classe, revient. Le médiateur doit sortir pour parler avec des parents et la situation en classe est difficile pour l'enseignante, l'activité est mise entre parenthèse et elle dit aux enfants qu'ils vont désormais travailler en équipe. Elle demande ce qu'il faut faire pour être une équipe. Un élève répond en parlant de football. Plusieurs élèves parlent en anglais, grec, farsi, arabe. Je ne comprends pas le sens de leurs réponses mais je comprends en revanche qu'ils répondent bien à la question posée.

Cette observation de classe conduit à plusieurs réflexions sur le rôle des adultes en soutien aux intervenants. Ici, le médiateur semble tenir son rôle et se concentrer exclusivement sur ses attributions, il n'intervient absolument pas sur le contenu de la séance, il est exclusivement concentré sur les interactions entre enfants et avec les parents. Néanmoins, une nouvelle question se pose, à son aise avec les élèves parlant le farsi mais en difficulté avec les arabophones, cela signifie-t-il qu'il faudrait autant de médiateurs que de langues parlées en classe ?

2.1.2.2 – Les fonctions de soutien à l'enseignement déclinées par Metadrası

Pour Metadrası, dont l'interprétariat est le cœur de métier, cette dimension est au cœur de l'approche éducative. Cela se concrétise de façon spatiale et, bien que cloisonnées, les activités d'interprétariat d'une part et les activités scolaires d'autre part disposent d'un bureau de représentation dans tous les camps. Souvent, c'est le bureau dédié à l'interprétariat qui est dans la « zone » où sont concentrés les états-majors de toutes les ONG tandis que les bureaux dédiés à l'éducation sont plus à l'écart, généralement au sein même des complexes éducatifs.

Pourtant, pour Metadrası, il est hors de question que les interprètes interviennent en classe. En effet, pour cette ONG, introduire un individu issu de la même communauté que les enfants et parlant leur langue pourrait inhiber d'une part la nécessité de communiquer dans une nouvelle langue et faire de cet individu l'adulte référent alors que l'objectif est que l'intervenant le devienne. Une telle approche pourrait compromettre le tissage de liens entre l'émetteur officiel des apprentissages et le receveur qui est l'enfant. Ces arguments m'ont surtout été avancés sur l'île de Lesbos alors que je repartais du camp de Kara Tepe. Avec une coordinatrice de l'ONG, nous évoquons la question des interprètes, je lui dis que je ne comprends pas son approche car ceux-ci sont décrits comme ayant un rôle crucial mais ils ne sont pas présents dans la classe. Elle m'explique que le choix est fait de limiter le nombre d'adultes référents pour les enfants et de réduire les intermédiaires. Elle considère par ailleurs à titre personnel qu'il n'est pas nécessaire d'avoir une « chaîne » composée des maillons suivants : enseignant → interprète(s) → enfants. Pour elle, les interactions directes et en face à face sont à privilégier pour la relation humaine, pour que l'enseignant soit identifié comme la personne référente et enfin pour ne pas perdre d'information avec une traduction approximative ou qui peut décontextualiser un propos. La chaîne ne peut être composée que de deux maillons : enseignant → enfants. Elle insiste avec un sourire sur la réciprocité de ces maillons en précisant que les apprentissages se font également de la façon suivante : enseignant ← enfants. Elle considère que si une traduction est nécessaire, il y a toujours un élève capable de la faire de façon ponctuelle.

En revanche, pour communiquer avec les parents, il est impossible de se passer des interprètes et sur ce point, ils sont d'une aide précieuse. Par conséquent, ils restent toujours dans le périmètre du complexe mais se tiennent en dehors de la salle de classe. Ils peuvent organiser des activités récréationnelles comme à Kara Tepe où une grande salle est dédiée aux activités ludiques. De la même manière, ils travaillent souvent en soutien des REC dont l'objectif est la mise en œuvre de l'inclusion des enfants dans le dispositif DYEP. Enfin, ils peuvent intervenir en cas de problèmes entre enfants même si l'essentiel de leur temps est articulé autour du contact avec les familles, j'y reviendrai plus précisément dans mon sixième chapitre.

Dans le complexe Metadrası du camp de Vial, sur l'île de Chios, que j'ai particulièrement observé en assistant à plusieurs séances, l'absence en classe d'un adulte autre que l'intervenant dédié ne signifie pas que les activités de traduction et médiation soient absentes. Dans toutes les séances que j'ai pu observer, ce sont en effet des élèves qui sont sollicités pour les assumer, ce qui semble leur donner une certaine satisfaction en lien avec une véritable responsabilité qui leur serait confiée. C'est lors d'une séance d'anglais que ce rôle me semble le plus institutionnalisé. J'assiste à une leçon pour des élèves qui ont entre 11 et 12 ans, ils sont onze dont quatre filles. L'enseignant est un migrant qui vit dans le camp, il était directeur d'une école en Irak. Il travaille à partir d'un livret de lecture et vocabulaire et fait des allers-retours incessants entre l'anglais et l'arabe tout en demandant aux élèves qui parlent farsi et des dialectes kurdes de traduire pour leurs camarades, ces élèves s'exécutant dans le plus grand respect, sur un ton monocorde et avec bienveillance. Les enfants semblent être familiarisés dès les classes moins avancées avec ce principe.

En effet, j'assiste à une leçon de mathématiques pour des élèves entre 8 et 10 ans, ils sont dix, dont quatre filles. Le thème de la séance est le dénombrement, des images sont disposées au tableau avec dessus des objets à compter, en face et dans le désordre il y a des cartes avec des chiffres et des nombres, sur le bureau de l'enseignante il y a un boulier pour favoriser les représentations mentales de l'activité. Les élèves volontaires passent au tableau pour associer à chaque image des chiffres ou des nombres et manipuler le boulier. Paradoxalement, la séance a beau être relativement bruyante, le silence se fait lorsqu'un élève est sollicité pour apporter son aide, que ce soit à un pair ou bien à l'enseignante.

Par ailleurs, dans ce camp, les intervenants ont fait connaissance d'une jeune médecine Afghane. Il lui a été proposé de réaliser des cours relatifs à la santé et d'intervenir comme médiatrice pour les questions d'hygiène. Lors de ses heures de présence, elle incite les enfants à se laver les mains lorsque c'est nécessaire, se laver les dents, prendre soin des espaces communs tout en les invitant à faire passer ce message à leurs parents. Avec cette forme de médiation, c'est le complexe tout entier qui en arrive donc à jouer le rôle d'intermédiaire entre les encampés et les questions d'hygiène dans une logique dont je reparlerai à partir de mon sixième chapitre. Il est enfin intéressant de noter qu'à Vial, le bureau des traducteurs de Metadrsasi est situé dans l'immense hangar qui trône au milieu du camp et où sont effectuées toutes les tâches dévolues aux *hotspots* que sont l'identification, l'enregistrement, la prise d'empreintes digitales et le recueil des témoignages des migrants. De fait, d'après mes interlocuteurs, ils jouissent d'une image relativement négative, d'où l'intérêt de scinder les activités avec l'éducation d'une part et l'interprétariat de l'autre.

En 2019, sur les conseils de la coordinatrice de l'UNICEF, j'ai rencontré chez Metadrsasi la coordinatrice d'un projet visant à placer des interprètes directement dans les écoles formelles accueillant des enfants déplacés, que ce soit en DYEP, ZEP, ou en classe ordinaire. La première année m'a été décrite comme particulièrement compliquée car il a fallu faire accepter aux écoles de travailler avec une ONG, ce qui n'est pas habituel. Au-delà, il a fallu qu'elles acceptent de laisser rentrer les interprètes. L'enjeu était de trouver comment les amener à faire confiance à un corps extérieur, un corps étranger, alors qu'elles se débattaient déjà avec des étrangers. Ce n'est qu'après qu'une relation de confiance soit établie que Metadrsasi a pu jouer son rôle de médiation, d'intermédiaire, pour faire des situations de conflit potentielles des opportunités de développement.

Pour mon interlocutrice, il y avait un véritable besoin à combler, pas au niveau de la pédagogie qui est le sujet des enseignants, mais de la compréhension mutuelle. C'est alors que de nombreux documents ont été traduits ou créés pour expliquer en premier lieu aux parents que leurs enfants étaient les bienvenus à l'école, dimension de laquelle il s'est avéré qu'ils doutaient. Un document a également été créé sur la place de la religion à l'école pour informer les parents qu'il y avait une prière tous les matins à l'école grecque, mais que personne ne demandait à leurs enfants de devenir catholiques. La difficulté de l'éducation formelle à nouer des partenariats avec l'extérieur est également palpable lorsque je mène l'entretien avec une enseignante de DYEP, dispositif sis, je le rappelle, au sein des écoles formelles bien qu'il soit dédié aux enfants des camps. La question de la médiation est abordée en évoquant des scènes de classe.

Au cours de la seconde année où elle était affectée au dispositif, bien que se sentant plus aguerrie, il y a eu des harcèlements, notamment envers une jeune Kurde à la « peau foncée » qui était la cible des moqueries de nombreux élèves qui l'appelaient « l'Africaine ». Cette enseignante m'a alors dit qu'elle a été forcée de se « débrouiller seule » dans la mesure où l'institution n'a pas répondu à ses interpellations mais elle s'est appuyée, elle aussi, sur plusieurs élèves ayant compris les bases de fonctionnement de l'anglais et du grec pour jouer le rôle de médiateur, dans la même idée que ce que promeut Metadrasi et, dans une moindre mesure, Elix.

2.1.2.3 – Les fonctions de soutien à l'enseignement déclinées par Solidarity Now

À l'été 2019, j'ai rencontré la coordinatrice nationale de l'ONG Solidarity Now devenue *implementing partner* de l'UNICEF pour l'éducation en Grèce continentale, nous évoquons les questions de médiations et traductions avant qu'elle n'oriente très rapidement le sujet vers l'enseignement des langues, sur lequel je reviendrai. Je tiens à préciser que je prends une certaine forme de recul face à tous mes entretiens avec des membres de Solidarity Now dans la mesure où ils étaient, lors de mon passage, des acteurs de l'éducation non-formelle relativement récents dans le paysage de l'ESWG. Néanmoins, il est intéressant de noter que mon interlocutrice recommande à ses équipes, composées exclusivement de professionnels, de prioriser la communication en grec dans un souci de neutralité car ce n'est la langue maternelle d'aucun des enfants. Ensuite quelques mots d'arabe que tous les enseignants ont appris grâce à leur vie quotidienne dans le camp sont utilisés ou bien un interprète issu du camp est sollicité, il n'y a pas de règle de conduite, d'obligation ni d'interdiction. En revanche, quand il s'agit de faire face à des élèves parlant le farsi, l'échange est plus compliqué et elle préconise de demander directement à des enfants de faire la traduction.

2.1.3 – Dépassement des fonctions de soutien à l'enseignement et bouleversement de la hiérarchie sociale du camp : Cas pratique de l'ONG El Sistema dans le camp de Skaramangas en Grèce continentale

En Grèce, à l'été 2018, dans le camp de Skaramangas, j'ai entretenu de bons rapports avec l'ONG El Sistema, notamment en raison de la présence de trois bénévoles français. Lors d'une observation de classe, je me suis beaucoup attardé sur le comportement d'un homme, le seul soutien à l'éducation qui ait été qualifié de « médiateur interculturel » par mes enquêtés, en l'occurrence la coordinatrice de la structure.

L'ONG El Sistema a confié cette fonction à un migrant vivant dans le camp en lui demandant d'intervenir lors des leçons de musique. Au-delà de l'enseignement de sons, de chants provenant de différents pays, l'idée est de créer une culture commune à la classe en dépassant les clivages ou tensions de l'extérieur. Le médiateur est présenté comme le garant de cette culture commune, il va chercher les enfants qui ne se lèvent pas le matin, il porte une attention particulière à la relations Syriens / Afghans qui est souvent conflictuelle et prend les enfants à part pour discuter quelques minutes s'il observe un comportement différent, violent, mutique. J'apprends qu'il est rémunéré par El Sistema pour sa prestation et travaille également avec d'autres ONG, notamment celles qui sont en contact avec des enfants, le rôle qui lui est dévolu étant de devenir une interface entre les enfants et les adultes en assumant notamment une tâche d'interprétariat.

Je l'ai observé tenter d'enrôler tous les enfants en retrait de l'activité, parler avec une maman qui avait du mal à quitter la salle alors que la séance avait débuté mais j'ai aussi observé beaucoup d'enfants s'adresser à lui plutôt qu'aux intervenants, créant une sorte de déséquilibre, le déséquilibre que souhaite éviter Metadrasi que j'évoquais précédemment. Mon impression est que ce ne sont plus les intervenants les clés de voûte du dispositif, mais bien celui qui est qualifié de médiateur interculturel. Dépasse-t-il ses attributions initiales en participant aussi activement à la séance, y compris en donnant des conseils techniques sur le chant ou la chorégraphie qui est travaillée ? Je n'en ai pas la certitude, mais je me questionne sur la nature du déséquilibre, est-il lié à la présence d'un adulte en classe ou à la présence d'un adulte non-formé qui a été recruté sur sa compétence langagière, sa facilité de contact avec les enfants et sa bonhomie ?

En effet, plus tard, j'ai échangé avec lui dans le cadre d'un dîner au restaurant, il m'a semblé doué dans tous les échanges interpersonnels et m'a proposé de le recommander à tous les acteurs que je rencontrais qui auraient pu avoir besoin de lui. J'y vois un lien avec ce que la mairie d'Athènes voulait éviter en termes de hiérarchisation sociale dans les camps en interdisant le commerce, ce médiateur interculturel étant finalement arrivé tout en haut de l'échelle sociale du camp de Skaramangas, jouant d'égal à égal avec les différentes ONG mais aussi avec l'administration du camp auprès de qui il monnaye aussi ses services. Il est devenu si omniprésent dans le camp qu'il est appelé « l'oncle » dans le cadre d'une terminologie de parenté qui semble induire un certain type de légitimité voire d'autorité. Il est désormais sollicité même en dehors de ses heures de travail lorsque des tensions commencent à apparaître.

En tout état de cause et malgré l'exemple de « l'oncle » qui est néanmoins révélateur, il est difficile de juger de l'apport ou de la négativité en classe d'un support à l'enseignement et c'est probablement en raison de cette absence de réponse que l'UNICEF laisse toute latitude à ses *implementing partners* tant que le soutien psychosocial est une priorité.

À la suite de ces réflexions, ce qui semble être un véritable invariant, que je n'avais pas perçu auparavant ou alors trop partiellement, est que les enfants sont au cœur de la médiation interculturelle. Ils sont en permanence sollicités que ce soit dans le cadre du processus de médiation ou de la démarche de médiation. C'est la principale raison qui m'amène à préconiser l'emploi du terme de médiation transculturelle, indépendante d'un statut, d'un métier et étant à envisager en lien avec une activité plutôt qu'avec une personne. Un exemple issu de ma première visite à Eleonas, en 2018, illustre la nécessité de déconnecter la médiation transculturelle de celui ou celle qui la porte.

Alors que je sors d'une observation de classe avec l'ONG Elix, l'ONG European Expression dont l'activité est articulée autour de deux pôles, le soutien psychosocial et l'éducation, me propose d'assister à deux séances d'enseignement du grec. L'activité de traduction m'intéresse car elle y est principalement effectuée à partir d'une application téléphonique prenant en compte le farsi, l'intervenante m'expliquant ensuite que les représentations se réorganisent alors d'elles-mêmes et que, quand ce n'est pas le cas, c'est un pair qui est désigné pour lui apporter son aide. Dès lors, comment considérer l'application téléphonique si la médiation doit absolument être confondue avec celui qui la propose ?

À l'issue de ces discussions il apparaît qu'il n'existe pas de bonne ou mauvaise solution quant à la présence de soutiens à l'enseignement dans les salles de classe des camps, de pratique ultimement efficace ou de conception qui soit structurellement vouée à l'échec. En revanche, le nombre d'adultes en classe semble devoir être réduit au strict minimum. Pour des acteurs comme Metadrası, il ne doit y avoir que l'intervenant. D'autres, comme Elix, sont plus souples et considèrent qu'une personne supplémentaire pour faire de la médiation peut être bénéfique. En revanche, toutes les séances que j'ai pu observer où il y avait plus de deux adultes en classe se sont révélées être des échecs. En ce sens, la School for Peace au centre d'accueil OHF dont j'ai longuement discuté dans mon troisième chapitre mais aussi l'ONG El Sistema, qui dispose pourtant de nombreux points positifs sur lesquels je reviendrai ultérieurement, ont mal évalué le besoin des enfants en laissant interagir de nombreux adultes lors des séances d'enseignement. Néanmoins, si mes interlocuteurs ont à ce point réfléchi à l'introduction en classe d'adultes autres que les intervenants prenant en main la pédagogie, c'est qu'ils ont identifié que la construction de l'espace collectif de sécurité émotionnelle, passant par la construction de la transculturalité, est étroitement lié à la question des langues, dont je vais à présent détailler les représentations.

2.2 – Des conceptions de l'enseignement des langues en contexte de camp aux convergences vers une approche minimaliste

Au niveau de l'éducation en contexte migratoire, la transculturalité est une construction délicate et, au sein des salles de classe des camps, les différents intervenants ont identifié qu'elle passait par une attention toute particulière portée à l'enseignement des langues. Néanmoins, comme sur la question de la présence ou non de soutiens à l'enseignement dans le périmètre de la salle de classe, les pratiques divergent et sont souvent argumentées différemment même les *implementing partners* de l'UNICEF en Grèce ont adopté le même objectif, résumé de façon très pratique par la coordinatrice de Solidarity Now, que j'ai rencontré à l'été 2019 : « Il y a parfois plus de dix nationalités dans la même classe, il faut donc favoriser le plurilinguisme tout en mettant toutes les langues sur un pied d'égalité ce qui est difficile ». Mon interlocutrice concluait son propos en me disant que l'approche égalitaire des langues n'est jamais parfaite mais que l'objectif est que personne ne se sente favorisé ou délaissé. En d'autres termes, l'enjeu est d'éviter la hiérarchisation.

Je commencerai par présenter mes premières réflexions sur le sujet à travers les retours de terrain de la pré-enquête avant de décrire les pratiques des acteurs grecs, déclinées des préconisations de l'UNICEF qui, comme sur le recours aux interprètes et médiateurs, laisse une marge de manœuvre à ses partenaires. Enfin, je dégagerai des invariants pour conclure que, bien souvent, les acteurs de l'éducation en contexte de camp suivent une approche minimaliste de l'enseignements des langues en tant que telles pour qu'elles deviennent de simples vecteurs pour les apprentissages, qui seront détaillés dans mon sixième chapitre en tant que point de départ pour attiser la curiosité des parents.

2.2.1 – Dans le camp de Calais : deux approches différentes sur un même territoire

Au sein de l'École Laïque du Chemin des Dunes, le *curriculum* est articulé autour de la place des mathématiques, discipline considérée comme la plus discriminante dans les parcours scolaires formels.

Les langues utilisées en classe, en l'occurrence le français et l'anglais, ne sont utilisées qu'en tant que moyens de communication et ne font pas l'objet d'apprentissages spécifiques. Le français travaillé est lié à l'amélioration du quotidien dans une aire géographique hostile, il s'agit d'apprendre à parler aux policiers, à donner son numéro de téléphone ou encore à lire un plan de la ville en français. Les langues font donc l'objet d'enseignements ne prenant pas en compte la grammaire, la syntaxe, mais plutôt des situations de la vie quotidienne. Les enseignantes permanentes, disposant d'un passé au sein de l'Éducation Nationale, ont expliqué avoir dû changer leurs représentations de ce qu'est apprendre une langue. Elles se sont adaptées en déplaçant le curseur de leurs exigences et en remettant en question ce que signifiait pour elles « être en réussite ». L'enfant en réussite est celui qui persévère, qui a la confiance nécessaire pour rentrer dans les mécanismes d'appropriation. L'enseignant en réussite devient celui qui utilise la langue pour unifier le groupe et donner confiance aux enfants. C'est à ce niveau que des difficultés avec les bénévoles ponctuels ont été ressenties, notamment avec ceux qui avaient une activité d'enseignement dans la vie, puisqu'ils souhaitaient donner des cours de français littéral, sur le modèle de ce qu'ils faisaient avec leurs élèves en classe ordinaire, alors que le besoin était tout autre et qu'il s'agissait avant tout de juguler le trauma, notamment à travers la construction d'un collectif.

Comme évoqué plusieurs fois, le Ministère de l'Éducation Nationale a tenu durant quelques mois un complexe éducatif dans la partie nord du camp de Calais, au sein de l'ancien centre de loisirs Jules Ferry, essentiellement dédié à la mise à l'abri des femmes, notamment celles ayant des enfants et aux Mineurs Non Accompagnés. Dans ce complexe, comprenant une classe pour les enfants en âge de fréquenter une école maternelle et une classe pour tous les niveaux de l'école élémentaire, l'entrée privilégiée est celle par les langues, largement influencée par l'enseignement formel duquel sont issus les deux enseignants qui y ont été détachés par le Ministère. Les enseignements commencent en général aux alentours de 11 heures, une fois que le camp est « réveillé » avec une vingtaine d'élèves répartis sur les deux groupes, dont l'âge s'étale de 3 ou 4 ans à 13 ans tandis que les après-midi le complexe accepte les adolescents jusqu'à 17 ans.

Mon interlocuteur, professeur des écoles, considère en effet qu'en contexte de camp, l'ennui fait du complexe un lieu attrayant, renforcé par les possibilités d'activités comme la musique qui semble leur plaire particulièrement, notamment en raison du fait qu'il soit musicien et entretienne des partenariats avec des associations en ville pour divers projets et des mises à disposition d'instruments.

L'objectif donné aux enseignants de ce complexe était d'assumer 21 heures d'enseignement par semaine, soit un peu plus de 4 heures par jour ce qui était incohérent avec la capacité de concentration observée chez les élèves. Cet objectif, après un état des lieux, a donc été volontairement abandonné par les intervenants qui ont finalement décidé de proposer deux sessions de 90 minutes par jour et 40 minutes d'activités récréatives. Le second objectif qui a été délaissé est celui « d'alphabétiser » les enfants. En effet, mon enquêté s'est rendu compte que lorsqu'il était trop formel, les enfants ne revenaient pas. L'entrée privilégiée est donc devenue celle de la musique et la langue a été traitée en la mettant au service de la vie quotidienne. Cet intervenant a accepté de partager ses supports avec moi et autorisé à les diffuser.

Ci-dessous est visible le travail qu'il propose pour des activités en lien avec la ville figure (37).

en ville				
1 une maison	2 des appartements	3 une tente	4 une usine	5 le supermarché
6 une rivière	7 un parc	8 un spectacle	9 la route	10 le marché
11 un gâteau	12 de la viande	13 des médicaments	14 du pain	15 des œufs
16 des légumes	17 des fruits	18 du jus de fruits	19 des céréales	20 du fromage

Figure 37 : Support utilisé au sein du complexe tenu par l'Éducation Nationale afin de travailler sur la thématique de la ville.
Calais, 2016 (Crédits : Idrac)

Pour chaque thématique, il propose des visuels ainsi que des enregistrements de tous les mots présentés. Pour cette fiche, par exemple, en cliquant sur l'œil, c'est une vidéo sur la ville de Calais qui se lance. Alors que nous allions nous quitter, en échangeant de façon informelle, il était particulièrement étonné d'en être arrivé aux mêmes conclusions que celles menées par les intervenants de l'École Laïque du Chemin des Dunes alors qu'ils n'avaient jamais travaillé ensemble.

C'est à l'issue des entretiens menés à Calais que je commençais à identifier la forme singulière que pouvait prendre l'enseignement des langues dans un camp pour devenir un outil au service de la survie et à songer qu'il était probablement plus adapté de parler d'éducation d'urgence que d'éducation en situation d'urgence, je détaillerai ce glissement sémantique en début de sixième chapitre.

2.2.2 – Les positions de l'UNICEF quant à l'enseignement des langues dans les camps de Grèce et leurs déclinaisons par les *implementing partners*

En Grèce, l'UNICEF recommande la poursuite d'un *curriculum* aussi proche que possible de celui de l'école formelle afin de favoriser la transition dans la normativité, mais les langues ont fait l'objet de considérations spécifiques et il s'est d'abord agi de choisir parmi les langues à privilégier. Lors de ma première rencontre avec la coordinatrice de l'UNICEF, en 2017, elle a débuté son argumentation par me présenter ce qu'il ne fallait pas faire, sur fond de reproches à demi voilés à l'encontre de ce que promouvaient les structures bénévoles. En effet, de nombreux acteurs répondraient alors par l'affirmative à toutes les demandes des migrants sans en envisager les conséquences.

Sur la question des langues, l'enseignement de l'allemand a connu une évolution exponentielle, l'Allemagne étant souvent un pays idéalisé par les migrants dans le cadre des projets migratoires. Or, gagner l'Allemagne à partir de 2017 commençait selon elle à relever de l'utopie. Elle a donc fait le choix d'interdire à ses partenaires de dispenser des cours d'allemand car cela encourageait l'utopie, générait de la frustration et créait un nouveau niveau de trauma. Pour favoriser la transition, en pensant incessamment à ce trauma, elle recommande alors de s'appuyer sur la langue maternelle des enfants avant de proposer du grec et de l'anglais. Pour elle, ce n'est qu'à travers la langue que les enfants pourront faire un pas vers la transculturalité dans la mesure où ce sont les seuls enseignements capables d'effectuer un travail sur toutes les compétences nécessaires pour rejoindre un parcours scolaire formel, que ce soient des compétences disciplinaires mais aussi et surtout des compétences cognitives, critiques et créatives. Ce sont donc les langues qui permettront d'intégrer les objectifs de soutien psychosocial dans la pédagogie et la reconstruction du *moi interculturel*. Elle recommande malgré tout une entrée par la lecture et l'écriture mais en déconseillant de suivre une approche trop formelle, en évoquant la nécessité de susciter l'intérêt à travers le plaisir que l'apprentissage procure et son utilité. Il faut faire comprendre aux enfants que connaître le grec et l'anglais, sans nier leur identité en gardant un lien avec la langue maternelle, va faciliter leur vie quotidienne. Nous avons réfléchi ensemble à l'enseignement des mathématiques qui, contrairement à Calais, n'est pas une priorité et se voit traité à travers les langues, l'accent étant surtout mis sur le vocabulaire, les termes techniques et à nouveau, leur application immédiate, compter des pièces en euros pour faire les courses par exemple.

En 2018, en menant un nouvel entretien au sein des bureaux de l'UNICEF, avant une réunion de l'ESWG, avec la représentante du MoE au sein du groupe de travail, nous revenons sur cette question des mathématiques que mon interlocutrice ne considère pas comme une priorité dans la mesure où, contrairement aux représentations, il ne s'agit pas d'un « langage universel » et que les mathématiques sont toujours culturellement connotées. Elle évoque un eurocentrisme de cette discipline qui peut déstabiliser des enfants alors qu'eux-mêmes se sentaient performants face aux activités mathématiques dans leur société d'origine. Par exemple, pour des arabophones lisant de droite à gauche, le passage par la lecture en grec ou en anglais de gauche à droite est un prérequis. De plus, face à la nouvelle langue, tous les enfants sont sur un pied d'égalité et un certain nombre de frustrations sont évitées en traitant les mathématiques à travers le prisme langagier.

Selon elle, si l'enseignement non-formel a un véritable rôle à jouer sur la question de la transition, c'est notamment dans sa capacité à assurer l'enseignement des langues différemment de l'école formelle. Premièrement, celle-ci n'a pas la capacité structurelle de prendre en compte une telle diversité, d'autant plus que pour un même pays de provenance les enfants peuvent avoir des langues maternelles différentes. Deuxièmement, l'éducation formelle semble en difficulté face à des enfants non-scolarisés depuis plusieurs années ou même jamais scolarisés. Ses explications soulignent une nouvelle fois l'interdépendance entre les questions de transculturalité et de soin du trauma, notamment à travers les *life skills*. Dans cette idée, elle a répété plusieurs fois durant notre entretien que les flux actuels étaient très différents des flux ayant suivi la dislocation de l'ex-Yougoslavie où l'éducation proposée était très proche de ce qui se faisait en Europe occidentale.

Sur la question des publics allophones, elle évoque enfin des erreurs stratégiques de la part du gouvernement puisque selon elle, le grec ne peut pas être enseigné à des arabophones comme il le serait à des roumanophones.

Suite à ces états des lieux, à l'élaboration des recommandations par l'UNICEF, ce sont les *implementing partners*, en coopération avec les REC dont le rôle est d'orienter les enfants vers le DYEP, qui ont été en charge de leur déclinaison dans les camps et je vais les présenter successivement.

2.2.2.1 – Les recommandations de l'UNICEF selon Elix

Dans le camp de Skaramangas, dont j'ai suivi l'évolution sur trois ans, j'ai pu remarquer une influence réciproque des REC sur l'*implementing partner* Elix et inversement si bien que la paternité des considérations générales est difficile à établir. Pour les REC de Skaramangas, le positionnement des enseignants est une clé de la réussite des élèves dans les apprentissages et notamment celui des langues car ils doivent accompagner des enfants à besoin particulier mais avec des standards élevés. Elles considèrent que c'est l'un des meilleurs moyens de retrouver de la dignité et, puisque l'objectif est de favoriser la transition dans la normativité, les enseignants doivent viser l'excellence pour tous les enfants et ne pas s'apitoyer sur des « pauvres » migrants. Il s'avère que c'est une approche qu'Elix suit à la lettre et revendique dans tous les camps où ils sont impliqués en tant que facteur différenciant face aux ONG bénévoles.

Pour la coordinatrice d'Elix dans les camps de Skaramangas et Eleonas, c'est en travaillant simultanément sur le trauma et les langues qu'il devient possible de faire des projections sur le devenir des élèves en termes d'inclusion dans la société, cela passe alors par la construction d'une identité de classe, ce que j'appelle un collectif pour coller aux définitions de la transculturalité, j'y reviendrai plusieurs fois dans ce chapitre. Les termes utilisés par Elix sont évocateurs, il s'agit de « dépasser » le cadre de l'enseignement des langues, ce qui devient possible avec l'attraction des parents, sujet de mon sixième chapitre. En termes de pratiques, Elix propose à tous les élèves des séances de grec et d'anglais chaque jour de la semaine ainsi qu'une séance en langue maternelle, généralement l'arabe, le farsi ou le français une fois par semaine. C'est notamment dans le cadre des séances en langue maternelle qu'il peut être fait appel à des compétences spécifiques issues du camp, des travailleurs sociaux ou des interprètes travaillant pour des partenaires, Elix n'impose rien si ce n'est que cette séance se tienne. L'accent sur les langues maternelles a également été maintenu dans le cadre du projet d'inclusion urbaine que j'ai pu observer lors de mon terrain de l'été 2019 et dont les médiateurs/interprètes semblent être une clé de voûte tant les jeux de mime, les devinettes, permettent de mettre les enfants en activité dans un cadre propice au multilinguisme.

J'ai en revanche pu observer chez Elix des difficultés dans le choix des supports pédagogiques dans la mesure où, souvent, les manuels de grec et anglais langue seconde sont éloignés des sujets impactant les élèves en migration, même si l'UNICEF tente de travailler sur cette thématique. L'adaptation des supports pédagogiques est insuffisante par rapport au parcours biographique des enfants, à la vie en migration ou à la vie de camp.

Le manque de références à la culture originelle des enfants peut également entraîner un manque d'intérêt et une séance observée chez Elix en 2019 est particulièrement évocatrice de cet état de fait. En début de séance, l'intervenante a demandé à une élève de lire un passage dans un album de jeunesse en grec, elle s'est exécutée en prenant, a priori, une certaine forme de plaisir d'autant plus qu'elle était en réussite dans le déchiffrage. Néanmoins, les autres élèves n'écoutaient pas leur camarade, ils regardaient ailleurs, faisaient autre chose ou chuchotaient. Le schéma s'est répété et tous les élèves ont lu, sauf une, qui a refusé. Le désintérêt des pairs n'est pas exclusivement lié à l'inadéquation des supports, le fait que l'intervenante ne se focalise que sur un élève à la fois à aussi son rôle à jouer. Néanmoins, en contexte de camp, avec des élèves en situation de trauma, l'apprentissage de la lecture à travers des albums de jeunesse au niveau d'abstraction élevé pose question.

Il s'agit pour moi d'un paradoxe dans la mesure où les différents administrateurs de l'ONG Elix que j'ai pu rencontrer considèrent que l'adaptation des supports est primordiale puisque les intervenants ont pour consigne d'utiliser des liens incessants vers la langue maternelle et la culturel originelle, y compris dans le cadre de séances qui n'y seraient pas directement dédiées. Sur cette question, l'ONG European Expression, rencontrée à Eleonas, qui fait partie de l'ESWG mais n'est pas un *implementing partner* de l'UNICEF, a réalisé un travail spécifique en créant un livret dédié, il est en photo ci-dessous (figure 38).

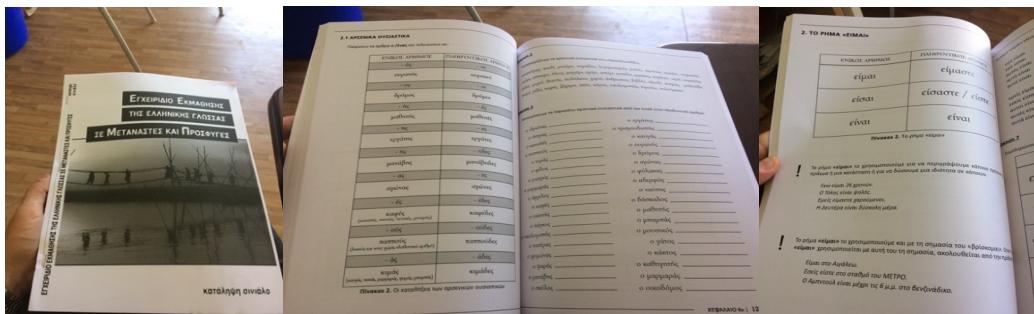


Figure 38 : Le livret adapté conçu par l'ONG European Expression (Crédits : Idrac)

Le livret est très dense, il y a beaucoup d'exercices, si l'on excepte le premier chapitre dédié au vocabulaire il n'y a presque pas d'images ce qui pose la question de son utilisation avec des enfants. Il est également à noter qu'European Expression et Elix sont en contact dans le cadre de divers groupes de travail mais ne partagent leurs supports. Plusieurs fois les états-majors des principales ONG m'ont fait part de leur ambition d'harmoniser les approches et les supports mais, après trois enquêtes sur le même terrain, je n'ai rien constaté allant dans cette direction.

2.2.2.2 – Les recommandations de l'UNICEF selon Metadrasis

La première observation que j'ai menée avec Metadrasi à l'été 2018, après un entretien avec la responsable nationale du département éducation, s'est déroulée au sein de leur complexe éducatif situé dans Athènes. Lorsque j'échange avec une intervenante qui donne des cours de grec, elle décline son discours à partir des choix managériaux de l'ONG. Il est structuré par deux idées principales : le soin du trauma se concrétise à travers le degré d'exigence demandé aux élèves et ils doivent construire eux-mêmes le programme des enseignements. Ces deux considérations ont guidé les interventions de Metadrasi partout où ils ont été impliqués.

2.2.2.2.1 – La déclinaison des choix managériaux de Metadrasi en ville

À Athènes, mon interlocutrice est titulaire d'un Master en grec langue seconde, dispose d'un passé d'interprète et elle n'enseigne pour Metadrasi que depuis quelques semaines. Nous échangeons longuement sur ses représentations dans la mesure où lors des premières séances qu'elle a menées, les élèves lui semblaient passifs et ne comprenaient pas ce qu'ils faisaient dans sa salle. Au fur et à mesure, elle a inversé la dynamique à travers ses exigences d'une part et les demandes formulées par les élèves d'autre part. Ils ont choisi ensemble d'étudier certains points précis de la langue pour apprendre comment aborder des situations singulières comme une discussion avec l'administration, aller faire les courses, prendre le métro. Après un temps d'adaptation, elle considère que l'approche de l'ONG est cohérente puisqu'il lui arrive de devoir refuser des élèves en classe tant ils sont nombreux.

Sur l'île de Lesbos, le complexe éducatif de Metadrasi dédiée aux enfants du camp de Moria est également situé en ville, dans Mytilène. J'y ai observé deux séances, de grec et d'anglais, en relevant le choix des intervenants de laisser communiquer les élèves dans la langue de leur choix, notamment leur langue maternelle. L'objectif avancé par les intervenants est que le grec et l'anglais deviennent des dénominateurs communs tandis que pour les autres langues, comme le français, l'arabe et le farsi, des élèves se chargent de faire les traductions. Pour l'un des enseignants avec qui j'échange, le fait qu'ils fassent le choix de communiquer est déjà un signe positif du traitement du trauma, le fait qu'ils puissent mélanger plusieurs langues dans une même phrase a même tendance à le réjouir. Il considère que dans ces cas de figure il est lui-même en réussite et que son objectif est atteint. Dans la séance d'anglais à laquelle j'ai assisté, le travail grammatical est réduit au strict minimum et n'a pas duré plus de 15 minutes. Le dernier exercice de la séance traitait en effet de la structure interrogative, les élèves n'ont eu aucune difficulté à le surmonter après une succession de petits jeux mettant en scène leurs préférences sportives et musicales.

2.2.2.2.2 – La déclinaison des choix managériaux de Metadrasi dans les camps

À Vial, sur l'île de Chios, le complexe est situé à proximité immédiate du camp mais isolé par une clôture et un grillage. J'ai en premier lieu rencontré une REC qui a la particularité d'enseigner également dans la *kindergarten*. Pour sa part, dans la même idée que ce qui m'avait été énoncé à Calais, les enseignants doivent changer leurs représentations s'ils veulent travailler la langue avec des migrants. Par conséquent, bien qu'elle-même issue de l'enseignement formel, elle considère que les structures de l'éducation non-formelle sont indispensables. Selon elle, pour un enseignant grec, voire européen, accepter une classe multilingue pose problème alors que laisser les enfants communiquer dans leurs langues maternelles quand ils en ressentent le besoin est un moyen de pacifier la classe. C'est pourquoi elle insiste, dès la *kindergarten*, pour que des séances en langue maternelle soient proposées.

Lors d'une séance d'anglais observée dans ce complexe, menée par un enquêté déjà évoqué dans ce chapitre et qui était directeur d'école en Irak, je m'attarde comme auprès d'Elix sur le matériel utilisé. Alors que ses élèves effectuent un travail en autonomie, j'engage notre discussion sur le sujet. L'intervenant travaille à partir d'un manuel édité en Syrie, c'est un outil pour apprendre l'anglais en tant que langue seconde.

Il n'est pas directement lié aux migrations mais propose des situations où des Arabes voyagent, il avance ne pas avoir trouvé mieux et que ce type d'approche est un moindre mal. Il évoque des supports où l'anglais est travaillé à partir de situations qu'il juge ridicules dans le contexte au sein duquel les enfants évoluent, parlant de ski alors que ses élèves n'ont jamais vu de neige ou traitant de sports américains dont ils n'ont jamais entendu parler. Il m'explique que son projet initial était d'apprendre la grammaire aux élèves mais que les niveaux sont trop hétérogènes. Certains ne connaissent pas l'alphabet dans leur propre langue tandis que l'exil a développé des compétences orales qu'il trouve étonnantes, les élèves ayant tous des bases dans plusieurs langues, tandis que l'écrit est une abstraction. Il a donc choisi de s'adapter et de s'appuyer sur l'oral, le vocabulaire, mettant au second plan l'objectif de leur apprendre à lire que recommande l'UNICEF.

Toujours au sein du même complexe, j'ai observé une séance de grec suivant la ligne de conduite de Metadrası voulant que les élèves soient totalement libres dans le choix de la langue utilisée pour communiquer. J'ai pris une photo de la salle de classe avant que les élèves n'arrivent, elle est visible ci-dessous (figure 39).



Figure 39 : Une salle dédiée à l'enseignement du grec dans le complexe Metadrası du camp de Vial. Grèce, 2018 (Crédits : Idrac)

Cette séance m'a permis de souligner une forme de conflit cognitif induit par une approche presqu'exclusivement orale où La première activité se fait avec des cartes pour travailler le vocabulaire, il y a des dessins sur chacune d'entre elles et les élèves en ont deux chacun. Le travail est surtout basé sur la répétition des mots et le multilinguisme est favorisé, l'enseignante demande toujours à un élève une traduction en farsi puisqu'il s'agit de la langue maternelle de plusieurs élèves du groupe. En revanche, cela entraîne des confusions et une surcharge cognitive chez certains enfants, dont un en particulier, qui répond en anglais à chaque fois qu'il est interrogé.

Par exemple, alors qu'il doit décrire une carte avec un dessin de stylo dessus il répond « pencil ». Après avoir décrit sa carte, chaque élève la rend à l'enseignante et elle fait répéter tout le monde plusieurs fois le même mot. Un jeu de rôle est ensuite organisé durant lequel les élèves se mettent dans la peau d'un marchand et où ils doivent échanger, vendre et acheter des objets. Il est possible d'y voir un mélange des genres avec les mathématiques, mais aussi et surtout une volonté de traiter la transculturalité à travers le spectre du multilinguisme et d'aborder la langue de façon transversale, en tant que prétexte pour communiquer en toutes circonstances.

Ce choix pédagogique singulier se retrouve dans toutes les activités menées au sein du complexe, même les activités récréationnelles sont toujours orientées vers une thématique précise. Lorsque j'étais au camp de Kara Tepe, sur l'île de Lesbos, je n'ai pas pu observer de séance proprement dédiée aux langues mais nous avons abordé la façon dont celles-ci sont traitées. Il s'avère que, chaque semaine, une thématique « non-scolaire » est choisie. Le sujet du moment était de « savoir s'orienter » puisque le camp est situé en bordure d'une route nationale et qu'il y a eu plusieurs décès dus à des accidents de la route. Ces activités permettent encore de travailler le langage, tous les intervenants ont cette priorité en tête à chaque minute qu'ils passent avec les enfants et ce, même dans le cadre de l'enseignement des mathématiques.

Lors d'une séance observée au sein du complexe du camp de Vial, sur l'île de Chios, l'intervenante m'explique d'emblée que le choix de la langue utilisée est laissé aux élèves. Ils s'expriment en grec, anglais ou arabe. L'intervenante utilise le grec ou l'anglais et se fait traduire par un enfant lorsqu'elle ne comprend pas un propos en arabe ou en farsi. Dans l'idée de ce que préconise l'UNICEF, les mathématiques sont un prétexte au travail sur les langues, au multilinguisme, à la transculturalité. J'observe que certains élèves ne savent pas écrire les chiffres alors qu'ils savent pourtant compter. Je constate donc à nouveau des compétences orales indéniables, mais un écrit presque réduit à néant. Néanmoins, malgré ces compétences orales parfois pointues, je relève un conflit linguistique puisque lorsque l'enseignante favorise une activité de mémorisation en faisant répéter, en grec, aux élèves la comptine numérique jusqu'à 11, plusieurs la récitent en anglais. Pourtant, lorsque je souligne avec elle ce point précis à la fin de la séance, elle répond qu'elle s'en rend compte, mais que tant qu'ils communiquent son objectif est atteint, dans la même logique que l'intervenant rencontré quelques jours auparavant à Mytilène.

L'observation d'une autre séance de mathématiques, cette fois dans le camp de Kara Tepe sur l'île de Lesbos m'a permis de conclure que, même si l'harmonisation des supports reste comme chez Elix un vague projet, les pratiques des intervenants sont quant à elles peu ou prou globalisées. La salle de classe est visible sur la photo suivante (figure 40).



Figure 40 : Une salle dédiée à l'enseignement des mathématiques dans le complexe Metadrasi du camp de Kara Tepe. Grèce, 2018 (Crédits : Idrac)

Dans cette salle de classe, la majorité des enfants proviennent d'Irak et d'Afghanistan, l'ambiance est calme et les élèves sont concentrés. Lorsque l'intervenant m'accueille, il s'excuse car il va surtout communiquer en grec. Néanmoins j'observerai assez vite que le grec, bien qu'étant un dénominateur commun, est souvent submergé par l'anglais et l'arabe, sans que cela ne lui pose le moindre problème quant aux apprentissages.

En sus, pour réviser la technique opératoire de la multiplication, il propose des problèmes issus de questionnements de la vie quotidienne : « Vous allez à Mytilène acheter 6 kilos de patates à 1,53 euros le kilo ». Pour réviser la technique de la division, le même problème est détourné : « J’achète 3 kilos et je sais déjà que 12 kilos font 4 euros ». Les élèves semblent avoir une bonne représentation des ordres de grandeur, l’un d’entre souligne même que ce n’est pas cher. La proposition d’exercices palpables, réutilisables dans le camp et en soutien de leur famille, constitue une véritable marque de fabrique et un invariant de Metadrasi.

2.2.2.3 – Les recommandations de l’UNICEF selon Solidarity Now

Dans la mesure où Solidarity Now était un acteur et un *implementing partner* récent lors de mon dernier terrain en Grèce, mes échanges avec les cadres de l’ONG ont été moins aboutis qu’avec ceux d’Elix et Metadrasi. Néanmoins, Solidarity Now a établi sa propre philosophie quant à l’enseignement des langues et, pour sa coordinatrice rencontrée à Thessalonique, dans le nord de la Grèce, à l’été 2019, c’est à partir des *lifeskills* qu’il est possible d’améliorer la langue et non l’inverse. Elle considère que ces *lifeskills* sont l’essence de l’éducation non-formelle dans la mesure où elles seraient trop peu, voire pas du tout travaillées dans l’enseignement formel. Elle se montre particulièrement critique quant à l’enseignement des langues en école formelle et fustige par ailleurs le fait que les supports utilisés soient généralement inadaptés, ce qui peut décourager les enfants déplacés dans la mesure où ils ne peuvent pas comprendre ce qui est attendu de leur part.

Pour illustrer son propos quant aux *lifeskills* justifiant l’utilité d’un passage dans l’éducation non-formelle avant de rejoindre une école formelle, elle évoque un travail sur les émotions qui a été mené par l’ONG dans tous les camps où elle est en responsabilité après avoir appris que lors de l’année scolaire 2018/2019 il avait été demandé par le MoE aux écoles formelles de travailler cette dimension. Néanmoins, dans un camp et en ville, il ne s’agit pas des mêmes émotions, quand les premiers sont en colère pour un jouet par exemple, les seconds sont en colère parce qu’un père ou une mère est mort durant une traversée en bateau. C’est en cela que l’éducation non-formelle est importante dans le cadre d’une transition et l’absence de cette étape peut, selon elle, devenir d’une grande violence, entraîner des échecs, des abandons, quand bien même les enfants en question seraient brillants. Par ailleurs, le suivi de projets relativement similaires permettent aux complexes non-formels de communiquer avec les écoles de centre-ville et de faciliter une fois encore la transition, c’est pourquoi Solidarity Now intervient parfois directement dans l’éducation formelle pour des actions de sensibilisation et de formation des enseignants s’apprêtant à accueillir des enfants déplacés dans la mesure où ils ne sont formés ni à la transculturalité, ni au multilinguisme, ni au soutien psychosocial.

Lors de ma visite du complexe éducatif tenu par Solidarity Now dans le camp de Ritsona en Grèce continentale, j’ai pu échanger avec une intervenante venant de débuter sa mission. Elle a évité de répondre à plusieurs de mes questions et m’a conseillé de les poser à directement la coordinatrice de l’ONG, mais aussi et surtout à la directrice de la *kindergarten* publique qui y est implantée. Nous avons longuement échangé, après que je lui aie expliqué être professeur des écoles en France et qu’elle ne me considère comme un collègue, sur l’enseignement des langues pour les publics allophones dans les écoles formelles.

Elle considère qu'elles y sont enseignées à « marche forcée » sans tenir compte du problème émotionnel à traiter en amont. Si l'enfant n'est pas prêt à communiquer avec les autres, dans un cadre clair et émotionnellement sécurisé, il a beau très bien comprendre voire même parler le grec ou l'anglais, il ne communiquera pas. En fin de chapitre, je discuterai des stratégies qu'elle a mises en place pour traiter conjointement le sujet au sein du camp et dans la *kindergarten* du centre-ville de Chalkida, ville la plus proche, dont elle est également directrice.

De façon plus générale, pour Solidarity Now, l'enjeu de la transition dans la normativité n'est pas de mettre l'accent sur une langue mais de suivre une approche globale. La coordinatrice de l'ONG est mon enquêtée qui est allée le plus loin dans la réflexion sur l'interdépendance entre le soin du trauma et la transculturalité. Pour elle, la compétence langagière seule est inutile en société si l'enfant ne sait pas comment il doit s'y comporter, d'où la nécessité d'être strict quant à des questions comme le respect et la politesse car avoir souffert durant le parcours migratoire ne doit pas être une excuse ni une fatalité. En revanche, l'objectif de l'éducation non-formelle doit définitivement devenir celui de mettre un terme à la souffrance des enfants.

2.3 – Les canaux alternatifs à la langue pour construire la transculturalité et mobiliser le collectif

Pour plusieurs de mes interlocuteurs, les complexes éducatifs sont les seules institutions d'un camp capables d'ouvrir une fenêtre sur l'extérieur mais aussi les seules institutions capables de donner à l'extérieur une visibilité sur le camp, c'est ce que j'appellerai des interactions extra-camp dans mon septième et dernier chapitre.

2.3.1 – Les complexes éducatifs ou leur projection vers le DYEP et l'enseignement formel pour sortir du camp

Les REC, qui coordonnent l'accès des enfants des camps au DYEP, considèrent qu'un des intérêts premiers du dispositif qui permet de faire sortir les enfants des camps est directement lié à la question de la transculturalité, qui rejaillit ensuite positivement sur le camp. Lors de notre entretien, l'une des deux REC de Skaramangas se pose en fervente défenseure du dispositif et avance qu'avant toute chose, plus qu'apprendre des leçons, ce qui est important pour les enfants est de découvrir l'extérieur pour se socialiser, j'y vois une opportunité qui va au-delà de la socialisation – qui est un terme volontairement peu utilisé dans ma recherche – pour faire un pas vers la reconstruction d'un *moi interculturel*. Pour atteindre l'objectif de transculturalité, en interdépendance avec le soin du trauma, la prise de recul sur l'enseignement des langues reste primordiale mais à intégrer dans une réflexion globale où la sortie du camp prend tout son sens.

Les écoles grecques, dont peuvent profiter les enfants déplacés à travers le DYEP, organisent de nombreuses excursions pour visiter les hauts-lieux du patrimoine et les musées. À Athènes, selon la REC du camp d'Eleonas, la fréquence serait d'environ une sortie par mois. Les acteurs de l'éducation non-formelle, que ce soient les *implementing partners* de l'UNICEF ou des ONG simplement membres de l'ESWG, ont intégré cette considération d'autant plus qu'elle est aisée à mettre en place en termes de logistique.

Sur les îles de Chios et Lesbos, moins riches historiquement mais aux paysages propices aux promenades ensoleillées, ce type d'excursion est également favorisée. Sur Lesbos, lors d'un festival artistique, les enfants des camps ont également été sollicités pour proposer des œuvres. Je ne citerai pas toutes les initiatives qui m'ont été présentées, néanmoins il est important de souligner que la transculturalité ne se construit pas seulement à l'intérieur du camp, mais en synergie avec le monde extérieur.

Dans le camp de Skaramangas, l'ONG El Sistema dont l'activité est articulée autour de leçons de musique dispose d'un atout majeur pour multiplier les sorties de camp dans la mesure où ils organisent de manière régulière des représentations dans Athènes avec des enfants du camp et, parfois même, en collaboration avec des représentations de l'ONG dans d'autres camps. Pour la coordinatrice d'El Sistema, la transculturalité passe par les sorties car elles créent un double sentiment d'appartenance, le premier est un sentiment d'appartenance au groupe qui se produit et le second à la société d'accueil qui peut considérer les artistes comme des semblables. Il s'agit enfin d'une stratégie permettant de dédiaboliser l'extérieur du camp qui a tendance à faire peur aux enfants, notamment ceux qui subissent des niveaux de trauma élevés, son discours soulignant une fois de plus l'interdépendance entre les deux dimensions.

2.3.2 – Les complexes éducatifs pour visibiliser et dédiaboliser le camp

À l'été 2018, c'est une manifestation planifiée par El Sistema à l'intérieur du camp, un concert ouvert à un public externe, qui a retenu mon attention quant aux opportunités que l'éducation non-formelle pouvait offrir au camp en termes de visibilisation. Ci-après, quelques photos de l'événement (figure 41).



Figure 41 : Concert de l'ONG El Sistema avec des enfants du camp de Skaramangas. Grèce, 2018 (Crédits : Idrac)

Dans la même idée que les sorties de camp aident à dédiaboliser l'extérieur, faire rentrer un public urbain dans le camp participe à dédiaboliser l'intérieur du camp. Lors de la représentation, plusieurs enseignants de DYEP, plusieurs travailleurs associatifs du périmètre urbain d'Athènes et plusieurs journalistes étaient présents. Dès lors, c'est tout le camp qui s'implique dans l'activité pour que la communication postérieure à l'événement soit positive.

Pour un jeune migrant guinéen précédemment évoqué, qui m'avait invité dans son container et avec qui j'ai échangé lors du concert, ce genre de projets permet de montrer que ce sont des « gens bien » qui vivent dans le camp. Dans tous les camps où j'ai pu rencontrer des REC, cette ouverture de l'hétérotopie à la société où elle est implantée est aussi une priorité. Dans la même idée que celle voulant que le dispositif DYEP soit un outil privilégié pour faire sortir les enfants du camp, il est également un outil privilégié pour faire rentrer le monde extérieur dans le camp.

À titre d'exemple, chaque année, tous les enseignants des écoles faisant partie du DYEP mais aussi les parents d'élèves des enfants grecs fréquentant ces écoles sont invités dans les camps pour une journée festive. Dans le camp d'Eleonas, une rencontre entre les parents d'élèves et les enseignants des DYEP fréquentées par leurs enfants a également été organisée directement dans le camp. Inversement, il y a eu des tentatives d'emmener les parents, en bus, visiter les écoles publiques et rencontrer les enseignants ainsi que des parents d'enfants Grecs. Je reviendrai dans mon sixième chapitre sur ces questions de parentalité. L'avantage de ces événements où l'intérieur et l'extérieur se confondent, outre la dédiabolisation réciproque, est aussi de créer du lien entre les acteurs de l'éducation formelle et ceux de l'éducation non-formelle qui se considèrent parfois avec une forme de dédain mutuel durant l'année scolaire. Les premiers peuvent se rendre compte que l'éducation dispensée dans le camp est de qualité, menée par des intervenants formés et professionnels, tandis que les seconds peuvent sentir que l'éducation formelle leur accorde de l'importance et leur reconnaît une véritable compétence.

2.3.3 – La construction de la transculturalité numérique en pré-requis de l'interaction face-à-face

Lors de ma dernière enquête de terrain de l'été 2019, la question des interactions externes a longuement été discutée avec la directrice de la *kindergarten* publique de Ritsona qui est aussi directrice de celle du centre-ville de Chalkida, ville la plus proche. Pour elle, cet objectif de sortie de camp doit être au cœur des préoccupations dès le plus jeune âge, elle évoque qu'il est même envisageable pour les enfants en âge de fréquenter une *kindergarten* et que, pour ce faire, elle utilise les outils numériques. En effet, elle considère travailler avec des enfants trop jeunes pour prendre la mesure des conflits communautaires du camp ou des questions de racisme dont peuvent être victimes leurs parents, mais le ressenti est sous-jacent et le trauma ainsi que la pratique du mimétisme entraînent des disputes, parfois de véritables bagarres. En ce qui concerne la gestion du périmètre de la salle de classe, elle a mis en place une mallette de résolution de conflit où se trouvent des images représentant des cas de vie de la classe associées à des émotions pour aider les élèves à comprendre ce qu'ils ressentent. Dans la *kindergarten* du camp de Vial, sur l'île de Chios, j'avais pu observer une approche similaire mais l'utilisation du logiciel de visio-conférence Skype pour amorcer des bries de construction transculturelle avec des enfants Grecs du même âge est une dimension véritablement innovante à Ritsona. En effet, chaque semaine, les *kindergartens* du camp et du centre-ville se connectent pour échanger sur une thématique, qui peut être un livre, un jeu mais aussi des questions culturelles sur les pays de provenance des encampés ou encore des travaux sur la vie de camp. Après cette étape, il devient possible de se rencontrer, elle s'est rendu compte qu'il était moins violent de procéder de cette façon que d'organiser des interactions face-à-face sans que celles-ci n'aient été préparés, cela permet même à certains enfants de se reconnaître après s'être vus en vidéo.

La fin de ce troisième point a permis d'élargir le champ de la transculturalité qui, dans les discours, pouvait être réduit aux moyens physiques sollicités pour l'atteindre, en l'occurrence les traducteurs ou médiateurs, ainsi qu'à l'enseignement des langues. Or, la transculturalité est un processus délicat à établir et peut, comme le trauma, être annihilé en un instant.

De fait, ces deux dimensions éminemment interdépendantes ne peuvent s'envisager que dans le cadre d'approches globales répondant à un objectif qui est la transition dans la normativité et trouvant son équilibre dans une étape intermédiaire, la création d'un espace collectif de sécurité émotionnelle.

Conclusion du chapitre

Après un troisième chapitre posant l'objectif de transition dans la normativité comme essence des dynamiques éducatives en contexte de camp, il s'agissait de déterminer les moyens qui pouvaient permettre de l'atteindre. Il s'avère que la transition repose sur deux piliers qui sont le soin du trauma d'une part et la construction de la transculturalité d'autre part. Dans ce cadre, le soin du trauma et la construction de la transculturalité s'envisagent dans une approche globale même si elle repose pour beaucoup sur la question des langues. Mes interlocuteurs se sont essentiellement orientés vers une approche minimaliste de ces enseignements, travaillant surtout sur du grec et de l'anglais de survie pour améliorer la vie quotidienne et sur les langues maternelles pour garder un lien avec leur identité originelle. En contexte de camp, un travail sur la grammaire, la syntaxe, sont inadaptés car trop éloignés des besoins et des envies des élèves. Il apparaît en effet un flagrant désintérêt, lié au trauma, pour des séances où les enseignements n'auraient pas une utilité immédiate dans la vie quotidienne.

La transition dans la normativité semble donc devoir s'accommoder d'une certaine conception utilitariste de l'éducation sur laquelle je reviendrai, que mes enquêtés ont souvent exacerbée en enseignant à partir de mises en situation et de jeux de rôle. L'intérêt de transformer les langues en simples vecteurs des apprentissages est de faire du grec et de l'anglais des dénominateurs communs pour les élèves, qui sont sur un pied d'égalité face à ces nouveaux langages, tout en évitant la hiérarchisation qui nuirait à l'émergence d'un collectif. À partir de ce collectif, l'objectif de « faire classe » est atteint et il convient désormais de se demander dans un cinquième chapitre comment « faire école » à travers une dimension qui n'a pas encore été abordée, la personnification des institutions. Cette personnification que je vais désormais aborder dans le cinquième chapitre, en écho à celle des formes-camps me permet de construire, par mimétisme, le concept de forme-école modélisé ci-dessous (tableau 12).

Tableau 12 : Modélisation de la forme-école au service de la transition dans la normativité

La forme-école		
Objectif	Transition dans la normativité	
Piliers	Soin du trauma	Construction de la transculturalité

Source : Crédit personnel

Chapitre 5 – Dynamiques de personnification des formes-camps et des formes-écoles rencontrées sur le terrain : vers la production de nouvelles identités

Après avoir défini le concept de forme-école, l'objectif de ce chapitre est d'établir les modalités permettant de le confronter à celui de forme-camp pour vérifier l'hypothèse voulant que la forme-école influence la dimension totale de la forme-camp. Afin de travailler sur la question de la personnification de certaines structures à visée éducative dans les camps, je présentais en introduction générale l'intérêt de repartir des travaux de Maurice Hauriou, quoique datant du début du XXème siècle, car il s'agit notamment d'une période où « différents courants (sociologues, institutionnalistes, historiens) insistaient sur la dimension collective du « vivre ensemble » portée par des institutions telles que l'État, l'armée, les Églises, les partis politiques, la famille mais aussi le droit ou encore le langage » (Bezes et al., 2005). De formation juridique, son influence est devenue perceptible chez de nombreux chercheurs travaillant sur les institutions, notamment dans le champ de l'anthropologie comme Mary Douglas (Bezes et al., ibid.).

Dans son raisonnement, Hauriou fait passer les institutions par un processus d'intériorisation pour leur donner vie, aboutir à des institutions « vivantes » en opposition aux institutions « inhérentes ». C'est ce processus nommé « intérieurisation » que je vais tenter d'actualiser, enrichir et appliquer aux institutions éducatives que j'ai rencontrées mais aussi aux camps. Les travaux de Maurice Hauriou s'inscrivaient dans le cadre d'une étude des relations économiques en période de crise, celui de la Première guerre mondiale et de ses lendemains immédiats. Le choix d'utiliser une référence aussi ancienne s'explique en outre par le fait que les travaux de Maurice Hauriou semblent bénéficier d'un « renouvellement d'intérêt » (Laufer, 2018) dans le champ du management. J'ai présenté le développement des approches managériales dans le cadre des activités dites « humanitaires » et décrit ses conséquences dans le deuxième chapitre. Or, le « management » traverserait actuellement une « crise de légitimité » liée à son « émergence dans l'espace des normativités » (Laufer, ibid.) ce qui semble être un cadre particulièrement en lien avec mes propres travaux.

Dans ce chapitre, je discriminerai tout d'abord les camps et structures éducatives traversées pour ne conserver que les formes-camps et les formes-écoles avant de définir un cadre théorique de la personnification des institutions permettant d'établir les modalités de confrontation de ces deux objets.

1 – Caractérisation des formes-camps au prisme du concept d'institution totale

Je présentais en introduction le fait qu'il n'existe pas une forme-camp mais des formes-camps et reprécisais les définitions avancées par Michel Agier pour définir ces objets de la façon la plus objective. Pour lui, étudier la question des camps « sous toutes ses formes » nécessite la modélisation d'une forme-camp correspond à trois critères (Agier, op.cit.) :

- La dimension hétérotopique également soulevée par Michel Foucault (1967) en rapport avec les camps de concentration ;
- Un régime d'exception sévissant à l'intérieur ;
- Une exclusion du jeu social se déroulant ailleurs.

Une objectivation de ce que sont les camps inhibe alors toute potentialité d'en dresser une typologie même si les dichotomies entre camp ouvert et camp fermé (Intrand et Perrouty, op.cit.) ou camps formel et informel (Corbet, op.cit.) peuvent éclairer le lecteur sans pour autant être des éléments décisifs dans l'établissement d'une forme-camp. Je ne m'attarderai pas sur la question des camps ouverts et fermés dans la mesure où les seuls camps dont la sortie des migrants était interdite et dans lesquels j'ai tenté l'entrée sont ceux des *hotspots* italiens. Leurs usagers, terme popularisé par Goffman (Gadrey, 1994 ; Borzeix, 2000 ; Ughetto, 2004 ; Boujut, 2005) y sont enfermés en dépit du droit puisque ces camps, eu égard aux textes de loi présentés en introduction générale définissant les *hotspots*, ne devraient pas être fermés toute la journée et il y existe une obligation de laisser des plages horaires de sortie (Wessberg et Szabolcs, op.cit.). Il est également à signaler sur ce point que, lors de mon dernier passage en Grèce à l'été 2019, les anticipations de mes interlocuteurs institutionnels allaient vers une crainte que la Grèce ne s'aligne sur le mode de fonctionnement de l'Italie. À l'heure de la rédaction de ma thèse, des démarches ont été entreprises par les autorités grecques dans ce sens mais elles ne se sont pas encore concrétisées. En revanche, dans le cadre de cette recherche, visant à démontrer l'influence des formes-écoles sur les formes-camps, la dimension totale (Goffman, 1968) de ces derniers me semble décisive. En effet, il apparaît que l'influence des formes-écoles peut se concrétiser par une inflexion des caractéristiques totales des formes-camps. Dans les typologies d'institutions totales dressées par Goffman (ibid.), les camps pourraient, comme je le présentais dans mon introduction, faire partie de toutes les catégories et c'est pourquoi je m'attarderai sur trois dimensions avancées par l'auteur afin de définir si les camps que j'ai traversés sont ou ne sont pas des institutions totales :

- Une fonction de mise en dépôt des pensionnaires ;
- Une logistique dédiée au gardiennage des hommes ;
- Une spécialisation dans le contrôle totalitaire de leur mode de vie.

Après avoir rappelé les choix qui m'ont guidé dans la catégorisation des camps au sein desquels je me suis rendu, les tableaux suivants distingueront ceux qui sont des formes-camps, en lien avec les critères que je viens de citer, de ceux qui n'en sont pas. Ils seront présentés par ordre chronologie et la date de ma ou mes visites sera à chaque fois précisée. Les caractéristiques empruntées à Michel Agier seront surlignées en jaune tandis que celles empruntées à Erving Goffman seront en bleu.

J'exclurai les camps ne cumulant pas la totalité des caractéristiques des raisonnements que je proposerai à partir du sixième chapitre sur les influences réciproques entretenues par les formes-camps et les formes-écoles.

1.1 – Le camp de Calais en France

Le camp de Calais est l'archétype du camp informel et se caractérise par son absence totale de puissance publique tout autant que de gouvernance, il s'agit d'un *No Man's Land* administratif. Le tableau de la page suivante évalue ses caractéristiques (tableau 13).

Tableau 13 : Examen des critères de la forme-camp et des institutions totales dans le camp de Calais

Camp de Calais (France)		Date	
		Février 2016 et octobre 2016	
Statut		Formel	Informel
Jungle			X
Caractéristiques	Validé	Exclu	
Hétérotopie	X		
Régime d'exception à l'intérieur	X		
Exclusion du jeu social extérieur	X		
Mise en dépôt des pensionnaires	X		
Logistique dédiée au gardiennage des hommes	X		
Contrôle totalitaire du mode de vie	X		

Source : Crédit personnelle

La seule présence de l'État se trouve aux alentours, elle correspond généralement à des cordons de policiers qui filtrent les entrées, les interdisent certains jours, au gré des consignes de la préfecture voire de leurs humeurs. Le caractère hétérotopique est donc avéré tout autant que celui de l'exclusion du jeu social environnant avec des autorisations de sortie arbitraires pour quitter le site situé à presque 10 kilomètres du centre-ville. Sans administration ni consignes, le droit coutumier et les ententes prennent le relais dans la création du régime d'exception prévalant dans le camp.

Pour revenir brièvement sur son histoire, il s'avère que c'est en premier lieu le gouvernement qui avait demandé aux associations de réunir les migrants des squats et des parcs de Calais sur le terrain du camp pour des raisons humanitaires, il y a donc un objectif de mise en dépôt des pensionnaires qui a débouché sur une logistique de gardiennage des hommes que l'absence d'administration a paradoxalement entretenue. Le climat du camp, l'incapacité des migrants à avancer dans leur projet migratoire, la violence des autres encampés et de la police ou encore celle des habitants de la ville voisine ont pesé sur les usagers jusqu'à prendre totalement le contrôle de leurs faits et gestes.

Le gardiennage des hommes et le contrôle du mode de vie sont deux dimensions qui ont été exacerbées, en particulier au moment où une expérience de mise en containers des migrants a été expérimentée (figure 42).



Figure 42 : Mise en container des migrants. Calais, 2016 (Crédits : Idrac)

Dans cette partie grillagée du camp, l'entrée était réalisée grâce à un procédé électronique prenant en compte les données biométriques des usagers. De fait, il était aisément de leur imposer des heures de sortie, des couvre-feu arbitraires et de brouiller complètement leurs routines pour abolir toute notion de temps. Toutes ces considérations me permettent donc de conclure que le camp de Calais était une forme-camp aboutie, dans sa dimension la plus totale.

1.2 – Le camp de Skaramangas en Grèce continentale

En Grèce, les RAC sont des camps formels dont il faut distinguer la responsabilité et l'administration, les deux dimensions étant particulièrement mouvantes. En effet, lors de mon premier passage en 2017 l'armée est responsable du camp et le Danish Refugee Council (DRC) l'administre.

En 2018, le *Ministry of Migration Policy* a pris en charge les deux dimensions, tandis qu'en 2019 le binôme formé par l'armée et DRC est de nouveau en place. Le camp de Skaramangas est important car il me permet d'illustrer le fait qu'une institution totale ou une forme-camp ne dépendent pas de la « beauté » d'un camp ni de sa salubrité (figure 43). Les images laissent en effet imaginer un endroit relativement propre avec des services de base dans les containers permis par les panneaux solaires et donc l'électricité.



Figure 43 : Containers et artères du RAC de Skaramangas. Grèce, 2017 et 2018 (Crédits : Idrac)

L'examen des critères du RAC de Skaramangas est visible ci-dessous (tableau 14).

Tableau 14 : Examen des critères de la forme-camp et des institutions totales dans le camp de Skaramangas

Camp de Skaramangas (Grèce)		Date	
		Automne 2017, été 2018 et été 2019	
Statut		Formel	Informel
Reception and Accomodation Center		X	
Caractéristiques	Validé	Exclu	
Hétérotopie	X		
Régime d'exception à l'intérieur	X		
Exclusion du jeu social extérieur	X		
Mise en dépôt des pensionnaires	X		
Logistique dédiée au gardiennage des hommes	X		
Contrôle totalitaire du mode de vie	X		

Source : Crédit personnelle

Le camp de Skaramangas est un camp où les allées et venues sont permises et, même s'il est à une vingtaine de minutes d'Athènes, il est construit juste à côté d'un arrêt de bus qui permet de se rendre en ville sans difficultés. Cela illustre par ailleurs le fait que la dimension ouverture ou fermeture d'un camp soit définitivement inappropriée au dressage d'une typologie. Construit sur un immense parking en béton où la température est insoutenable il n'en est pas moins une hétérotopie dédiée au gardiennage des hommes et où le parallèle avec la société de logistique œuvrant juste à côté est particulièrement aisé. En effet, les grues de la société qui remplissent les bateaux de marchandises sont également utilisées pour déplacer les containers du camp au gré des restructurations ce qui a son importance dans le contrôle du mode de vie des migrants. Parfois une institution est dans une artère et durant la nuit elle est déplacée, ce qui contribue à brouiller les pistes. Il en va de même pour les habitations, un jour les migrants sont près de l'eau, le lendemain ils peuvent être réinstallés en plein soleil tout en gardant le même container. À l'intérieur de Skaramangas se déroule enfin un jeu social spécifique régi par des règles propres, notamment à propos du commerce qui recrée une hiérarchie sociale dans le camp et attise les jalousies (figure 44).



Figure 44 : Les commerces sont situés au bord de l'eau. À droite, un coiffeur-barbier. Grèce, 2018 (Crédits : Idrac)

Le camp de Skaramangas, malgré les facilités de transport, son ouverture, sa propreté relative n'en reste donc pas moins une forme-camp et une institution totale.

1.3 – Le camp de Vinojug à Gevgelija en Macédoine du Nord

En Macédoine du Nord il y a deux camps, à Gevgelija dans le sud et à Tabanovce dans le nord qui sont des *Transit Centers* qui ont été ouverts lors de l'épisode du corridor humanitaire de la route des Balkans dont j'ai parlé précédemment. Ces camps avaient pour objectif de mettre à l'abri quelques jours voire quelques semaines les migrants en attendant qu'ils ne poursuivent leur parcours migratoire. Il s'agit de camps formels administrés par le Haut-Commissariat aux Réfugiés des Nations-Unies. Le tableau de la page suivante fait état de ses caractéristiques (tableau 15).

Tableau 15 : Examen des critères de la forme-camp et des institutions totales dans le camp de Vinojug

Camp de Vinojug (Macédoine du Nord)		Date	
		Automne 2017	
Statut		Formel	Informel
Transit Center		X	
Caractéristiques	Validé	Exclu	
Hétérotopie	X		
Régime d'exception à l'intérieur	X		
Exclusion du jeu social extérieur	X		
Mise en dépôt des pensionnaires	X		
Logistique dédiée au gardiennage des hommes	X		
Contrôle totalitaire du mode de vie	X	X	

Source : Crédit personnelle

Tout comme le camp de Skaramangas que j'ai visité quelques jours avant ma venue à Gevgelija, l'environnement est relativement propre (figure 45). Une attention particulière est portée à l'hygiène comme je le précisais en présentant mes terrains d'enquête (chapitre 1).



Figure 45 : Dans le camp de Vinojug. Macédoine du Nord, 2017 (Crédits : Idrac)

La caractérisation de Vinojug à travers les travaux de Michel Agier a été relativement aisée dans la mesure où le camp est construit au milieu du néant, aux confins d'un chemin, d'un terrain vague et d'une décharge sauvage.

Les dimensions hétérotopiques et d'exclusion du jeu social ont été immédiatement perceptibles (figure 46).



Figure 46 : Vinojug, une dimension hétérotopique savamment travaillée. Macédoine du Nord, 2017 (Crédits : Idrac)

Durant l'épisode du corridor humanitaire, le fait que le camp soit fermé a permis d'établir son régime intérieur en tant que régime d'exception. En revanche, les caractères totaux de l'institution ont mis davantage de temps à se dessiner dans la mesure où ce camp a eu deux vies. Une première dédiée à la fourniture temporaire de services qui, sans remettre en cause ni la mise en dépôt des pensionnaires ni le gardiennage des hommes ne permettaient pas d'avancer une volonté de contrôle totalitaire de leur mode de vie. Une seconde vie s'est dessinée après la fermeture de la route des Balkans qui a rebattu les cartes. En effet, à partir de mars 2016, les nouveaux arrivants se retrouvaient piégés dans ce camp qui s'est rapidement retrouvé en situation de surpopulation.

Dès lors, une logistique totalisante s'est mise en place telle que je la présentais dans mon premier chapitre. Je la rappellerai très brièvement à partir des trois clichés ci-dessous (figure 47) avant d'en proposer une analyse sociologique.



Figure 47 : Basculement vers une forme totale d'institution. Macédoine du nord, 2017 (Crédits : Idrac)

Après la fermeture de la route des Balkans, en contexte de surpopulation, la forme de Vinojug a évolué jusqu'à aboutir à la forme la plus totale d'institution que j'ai pu observer dans mes déambulations au gré des camps. Les trains s'arrêtaient toujours, comme lors de la période du corridor, au bord de cette dalle en béton pour faire descendre les migrants qui se retrouvaient face à la grille de l'entrée. Ensuite, ils attendaient durant des heures sous le hangar avant qu'un unique agent ne les conduise dans leurs baraquements alors que de nombreux autres volontaires, professionnels, humanitaires auraient pourtant pu accélérer le processus.

Il s'agit de la mise en place d'une « cérémonie d'admission » en tant que technique de mortification sociale dont Goffman a dressé une typologie (1968) : « isolement, cérémonies d'admission, dépouillement, contamination physique ou morale, dégradation de l'image de soi ». Cette technique de la cérémonie d'admission caractéristique selon Goffman (*ibid.*) de l'entrée dans les institutions totales donne un message, elle explique aux migrants qu'ici ils ne sont plus personne, ils ne sont plus des humains mais des migrants et leur métier sera désormais d'attendre dans un lieu clos. Dans ce contexte, chaque action prend son sens dans le maintien des usagers du camp dans une condition d'*outsider* et exacerbe la mainmise du camp sur ses habitants en mettant toute sa logistique au service du contrôle. J'en suis arrivé à la conclusion que même le nom de ce camp, Vinojug, est un facteur aggravant dans la mesure ou sa traduction n'est autre que « Vin nouveau » en hommage à cette région de Macédoine du Nord qui regorge de vignes et où l'on produit un vin réputé. Produit-on dans ce camp des hommes nouveaux ?

Ces questionnements m'amènent à conclure que la totalité de cette forme-camp est avérée et que Vinojug est l'une de celles où elle est le plus savamment mise en scène.

1.4 – Le camp de Banja Koviljaca en Serbie

Les *Asylum Centers* de Serbie sont des institutions formelles administrées par le gouvernement. Elles m'ont permis de me positionner quant aux débats sur le terme de camp que je présentais dans mon introduction générale. Le tableau ci-dessous (tableau 16) dresse les caractéristiques de l'*Asylum Center* de Banja Koviljaca, proche de la frontière entre la Serbie et la Bosnie Herzégovine, sis dans une station thermale aux abords d'une forêt.

Tableau 16 : Examen des critères de la forme-camp et des institutions totales dans le camp de Banja Koviljaca

Camp de Banja Koviljaca (Serbie)		Date	
		Automne 2017	
Statut		Formel	Informel
Asylum Center		X	
Caractéristiques	Validé	Exclu	
Hétérotopie		X	
Régime d'exception à l'intérieur	X		
Exclusion du jeu social extérieur		X	
Mise en dépôt des pensionnaires	X		
Logistique dédiée au gardiennage des hommes	X	X	
Contrôle totalitaire du mode de vie		X	

Source : Crédit personnelle

À Banja Koviljaca, les migrants peuvent sortir selon leurs besoins, nombreux sont ceux qui prennent le bus pour se rendre régulièrement à Belgrade et ils disposent d'un pécule mensuel pour faire leurs courses en ville.

Les dimensions hétérotopiques et d'exclusion du jeu social alentour en deviennent donc presque exclues de fait. Les deux photos ci-dessous (figure 48) permettent en outre de prendre la mesure des lieux comprenant notamment des dortoirs, une cantine, des lieux récréatifs comme une salle de cinéma ou des salles permettant d'effectuer des activités manuelles dont certaines sont réservées aux femmes.



Figure 48 : Dortoirs, cantine et workshop de l'Asylum Center de Banja Koviljaca. Serbie, 2017 (Crédits : Idrac)

Le caractère de régime d'exception en vigueur dans le centre est une réalité, le quotidien est rythmé par les impératifs administratifs, les règles sont strictes et le directeur y veille avec minutie comme avec l'anecdote du shampooing que je présentais dans mon premier chapitre. Néanmoins, même si la mise en dépôt des pensionnaires est un fait, les logistiques de gardiennage et de contrôle totalitaire du mode de vie ne peuvent être établies.

Il est intéressant de noter que ma visite en ces lieux découle directement du débat sur la notion de camp. En effet, alors que je cherchais à enquêter dans la région des Balkans, c'est par l'intermédiaire d'une membre active de Migreurop et de la conception de la carte des camps de ce réseau recensant tous les lieux d'enfermement que j'ai eu accès au directeur du centre. Je m'inscris donc en faux par rapport au fait de classifier tous les lieux d'enfermement en tant que camps et ne retiendrai pas l'Asylum Center de Banja Koviljaca dans mes raisonnements ultérieurs.

1.5 – Le camp d'Eleonas en Grèce continentale

Tout comme Skaramangas, le *Reception and Accommodation Center* d'Eleonas est un camp formel si ce n'est qu'il tient son originalité du fait que la municipalité d'Athènes y dispose d'un droit de regard. En effet, ce camp sis dans Athènes intra-muros, proche de la station de métro du même nom, jouit de services offerts par la municipalité notamment en termes d'éducation, de soutien psychosocial ou encore de traduction.

De fait, le maire a pu également imposer ses contraintes et y interdit toute activité commerciale afin de ne pas recréer les déséquilibres sociaux qui ont été identifiés à Skaramangas où une hiérarchie se recrée en favorisant l'émergence d'une élite commerçante. Néanmoins, même si les effets peuvent être positifs, le régime d'exception est ici caractérisé. Le tableau suivant en présente les caractéristiques (tableau 17).

Tableau 17 : Examen des critères de la forme-camp et des institutions totales dans le camp d'Eleonas

Camp d'Eleonas (Grèce)		Date	
		Été 2018 et été 2019	
Statut		Formel	Informel
Reception and Accommodation Center		X	
Caractéristiques	Validé	Exclu	
Hétérotopie	X		
Régime d'exception à l'intérieur	X		
Exclusion du jeu social extérieur	X		
Mise en dépôt des pensionnaires	X		
Logistique dédiée au gardiennage des hommes	X		
Contrôle totalitaire du mode de vie	X		

Source : Crédit personnelle

Lors de mes deux visites en 2018 et 2019 j'ai pu observer une attention particulière portée à la propreté et une volonté de créer un cadre de vie aussi positif que possible comme en témoignent les artères fleuries, parfois ombragées, visibles à travers les clichés suivants (figure 49).



Figure 49 : Eleonas en 2018 et 2019, une attention particulière portée au cadre de vie. Grèce 2018 et 2019 (Crédits : Idrac)

Comme dans le camp de Skaramangas, la propreté et la salubrité d'Eleonas n'en font pas moins une forme-camp dans la mesure où la proximité du métro n'en annihile pas la dimension hétérotopique qui est ici très en lien avec l'exclusion du jeu social alentour. En effet, l'interdiction d'activités dans le camp, notamment commerciales, prive les usagers de revenus qui pourraient leur permettre d'interagir avec l'extérieur et, à Eleonas plus qu'ailleurs, le quotidien est dédié à l'attente. Cette logistique mise en scène autour de l'attente entraîne celle du gardiennage des hommes qui, sans but aucun, vivent la nuit et dorment le jour. En manifestant un comportement qualifié de « désabusé » par l'une de mes interlocutrices du MoE travaillant en contexte de camp, elle considère qu'ils en arrivent parfois à se complaire dans cette position d'attente, ce qui renforce leur condition d'*outsider* au point de perdre le fil de leur projet migratoire.

Probablement inconsciemment dans la mesure où le projet de la municipalité est d'accueillir les migrants de façon temporaire dans des conditions de vie dignes, le camp d'Eleonas exerce une pression sur le quotidien de ses usagers et prend le contrôle de leur mode de vie. Je retiendrai donc cette forme-camp totale pour la suite de mes démonstrations.

1.6 – Le camp de Vial sur l'île de Chios en Grèce

En Grèce, les *Reception and Identification Centers* (RIC) sont des camps formels dont la responsabilité est assurée par l'armée et dont le mangement est confié au *Ministry of Migration Policy*. Sur les îles de la mer Égée, ce Ministère est compétent pour traiter de tous les sujets liés aux migrations, y compris de l'éducation. Lors de ma dernière visite à l'été 2019, alors que le *Ministry of Migration Policy* devenait un service de la police, un flou régnait quant à l'administration des RIC, j'y reviendrais dans mes caractérisations des camps de Moria et Vathy. Néanmoins, dans leur objectif de créer de l'insalubrité afin d'enrayer les messages positifs pouvant être transmis aux réseaux des migrants notamment grâce aux réseaux sociaux que j'ai longuement présentés en introduction, insalubrité caractérisée à Vial par le refus de la part de l'Union européenne de laisser la municipalité de la ville de Chio installer le tout-à-l'égout dans le camp quand bien même il avait été voté par le conseil municipal comme je le présentais dans mon deuxième chapitre, les *Reception and Identification Centers* maintiennent leurs usagers dans des conditions d'hygiène déplorables. La situation de surpopulation favorise l'apparition d'extensions informelles au sein ou en périphérie des camps. Les deux photos ci-dessous permettent d'illustrer cette double dimension (figure 50).



Figure 50 : La double-dimension du camp de Vial, entre le formel et l'informel. Grèce, 2018 (Crédits : Idrac)

Dans ce camp, il a été plus aisément de débuter la catégorisation par l'entrée concernant la totalité de l'institution bien qu'il s'agisse une fois encore d'un camp ouvert où les allées et venues sont permises. En effet, l'objectif d'insalubrité induit les questions logistiques de gardiennage des hommes dont l'épicentre est le grand hangar que je présentais dans mon premier chapitre, qui trône véritablement au milieu du camp, visible même depuis ses plus petits interstices. Il est en arrière-plan de ma deuxième photo.

C'est dans ce hangar que sont traitées les dimensions administratives et l'enfermement des migrants en attente d'un retour en Turquie dans le cadre des mécanismes juridiques sur lesquels je me suis largement attardé. Le tableau suivant (tableau 18) présente les caractéristiques du *Reception and Identification Center* de Vial.

Tableau 18 : Examen des critères de la forme-camp et des institutions totales dans le camp de Vial

Camp de Vial (Grèce)		Date	
		Été 2018	
Statut		Formel	Informel
Reception and Identification Center		X	X
Caractéristiques	Validé	Exclu	
Hétérotopie	X		
Régime d'exception à l'intérieur	X		
Exclusion du jeu social extérieur	X		
Mise en dépôt des pensionnaires	X		
Logistique dédiée au gardiennage des hommes	X		
Contrôle totalitaire du mode de vie	X		

Source : Création personnelle

À Vial, le contrôle totalitaire du mode de vie est intimement lié aux besoins vitaux aux premiers rangs desquels se trouvent la nourriture et l'eau. Dans mon premier chapitre, je décrivais des distributions sous tensions, illustrées par les clichés suivants (figure 51) qu'il est désormais temps de détailler à la lumière d'un échange informel ayant eu lieu suite à mes observations dans le complexe éducatif.



Figure 51 : Distribution quotidienne d'eau et de nourriture dans le camp de Vial. Grèce, 2018 (Crédits : Idrac)

Alors que je quittais le complexe éducatif, un des intervenants que j'avais pu observer, vivant lui-même dans le camp me propose de m'accompagner en attendant mon taxi. Il avait envie et besoin d'aborder avec moi les conditions de vie dans le camp et me parle aussitôt des distributions de nourriture. Il m'explique que l'eau est rationnée à une bouteille par jour et par personne, alors que la chaleur est insoutenable mais aussi et surtout que l'armée, responsable des bâtiments et de toute la logistique, fait en sorte de conserver la nourriture dans les hangars jusqu'à ce qu'elle ne soit plus comestible ou alors difficilement.

Il me donne l'exemple du pain, chaque usager du camp a droit à un morceau par jour, mais il n'est distribué qu'une fois qu'il est dur. Avec un sourire de circonstance, il conclut en me disant que les migrants ne sont pourtant pas des oiseaux. À l'issue de la catégorisation de Vial en tant qu'institution totale, celle en tant que forme-camp est devenue plus simple à établir. Les routines totalisantes imposées par les tenanciers du camp comme celle liée à la nourriture, mais aussi l'omnipotence de ce qui se déroule au sein du hangar dans les quotidiens des migrants, caractérisent le régime d'exception et sont autant de facteurs aggravants de l'exclusion du jeu social extérieur que de facteurs contribuant à faire de ce camp un non-lieu. Les questions de racisme, qui se jouent par ailleurs selon le maire de Chio plutôt dans le sens d'un manque de préparation des habitants de l'île, dont certains villages ne comptent que quelques centaines de personnes, à voir s'installer un camp de plusieurs milliers de personnes, accentuent les caractéristiques de la forme-camp qui se replie sur elle-même. En termes de nombre d'usagers, la forme-camp de Vial est devenue la deuxième plus grosse ville de l'île.

Au regard de tous les arguments présentés, le camp de Vial sera considéré comme une version particulièrement aboutie de forme-camp et conservée pour la suite de mes raisonnements.

1.7 – Le camp de Kara Tepe sur l'île de Lesbos en Grèce

Le *Reception and Accommodation Center* de Kara Tepe est un camp formel présentant bien des similitudes avec celui d'Eleonas dans la mesure où la mairie de Mytilène y dispose d'un droit de regard. Situé juste à la sortie de la ville, face à un arrêt de bus, la municipalité a choisi de l'implanter pour sortir les familles de l'enfer de Moria, le *Reception and Identification Center* de l'île qui est un passage obligatoire en tant qu'unique lieu d'enregistrement. Le tableau ci-dessous (tableau 19) en dresse les caractéristiques.

Tableau 19 : Examen des critères de la forme-camp et des institutions totales dans le camp de Kara Tepe

Camp de Kara Tepe (Grèce)		Date	
		Été 2018	
Statut		Formel	Informel
Reception and Identification Center		X	
Caractéristiques	Validé	Exclu	
Hétérotopie	X		
Régime d'exception à l'intérieur	X		
Exclusion du jeu social extérieur	X		
Mise en dépôt des pensionnaires	X		
Logistique dédiée au gardiennage des hommes	X		
Contrôle totalitaire du mode de vie	X		

Source : Création personnelle

L'architecture du camp, caractéristique des *Reception and Accommodation Centers* avec ses containers et artères entretenues en font un site dont se dégage une forme de propreté et de salubrité. Lors de mon passage, mes interlocuteurs de la mairie de Mytilène sont par ailleurs fiers d'avancer que ce camp n'a jamais été en situation de surpopulation. Les images suivantes (figure 52), s'ajoutant à celle des artères du camp que je présentais dans mon premier chapitre, illustrent le souci d'organisation prévalant dans ce camp aménagé en deux parties, les habitations sur la droite du camp lorsque l'on tourne le dos à l'entrée et les services, dont le complexe éducatif, sur la gauche. Au sein du complexe éducatif se trouvent également des espaces de loisir et des coins ombragés accessibles à toute la population.



Figure 52 : Espaces de loisirs et coins ombragés dans le camp de Kara Tepe (Crédits : Idrac)

Tout comme le camp d'Eleonas qui, malgré un souci permanent d'offre de services pertinents à ses usagers reste une forme-camp, il en va de même du camp de Kara Tepe. Le contexte des *hotspots*, dédié à l'attente et caractérisé par une incertitude basée à la fois sur la continuité potentielle du parcours migratoire que sur le risque du renvoi en Turquie sont des facteurs implicites de la totalité de l'institution. Le contrôle du camp sur ses usagers devient ensuite d'autant plus important que plusieurs incidents ont opposé les migrants à la population de Mytilène. De fait, le camp, bien qu'ouvert, a tendance à se replier sur lui-même ce qui renforce sa dimension hétérotopique. Plus encore que dans un camp comme Vial, les usagers de Kara Tepe, qui viennent de sortir de Moria où ils ont connu des conditions aussi extrêmes qu'à Vial, sont en attente d'une réponse de l'administration à tel point que la bureaucratisation de leur quotidien devient un facteur totalitaire comme le présentait Hannah Arendt à propos des camps de concentration (op.cit.). Cette bureaucratisation est même un élément permettant de les faire culpabiliser et considérer que c'est de leur faute s'ils sont dans cette situation alors qu'ils pourraient très bien accepter un retour volontaire. Dans un camp qui se replie comme celui-ci, tout part du contrôle totalitaire pour aboutir à une logistique articulée autour du gardiennage et de la mise en dépôt qui sont des conséquences et non des objectifs. Le régime d'exception, induit par l'approche *hotspots*, s'accorde alors particulièrement bien de l'exclusion du jeu social alentour qui est tout autant mis en scène qu'il est enrichi et accentué par le repli des usagers.

Suite à ces raisonnements, je conviens de conserver le camp de Kara Tepe en tant que forme-camp totalisante pour la suite de mes démonstrations.

1.8 – Le camp de Capo d'Orlando en Sicile dans le sud de l'Italie

En Italie, les *Sistema di Protezione per Richiedenti Asilo e Refugiati* sont des structures formelles sur lesquelles je tiendrai un raisonnement relativement similaire à celui que je présentais quant aux *Asylum Centers* de Serbie. Le tableau suivant (tableau 20) présente ses caractéristiques.

Tableau 20 : Examen des critères de la forme-camp et des institutions totales dans le camp de Capo d'Orlando

Camp de Capo d'Orlando (Italie)		Date	
		Février 2019	
Statut		Formel	Informel
Sistema di Protezione per Richiedenti Asilo e Refugiati		X	
Caractéristiques	Validé	Exclu	
Hétérotopie		X	
Régime d'exception à l'intérieur	X		
Exclusion du jeu social extérieur		X	
Mise en dépôt des pensionnaires	X		
Logistique dédiée au gardiennage des hommes	X		
Contrôle totalitaire du mode de vie		X	

Source : Création personnelle

Les *Sistema di Protezione per Richiedenti Asilo e Refugiati* sont la dernière étape avant l'inclusion dans la société italienne et de nombreux services, comme l'accompagnement à l'emploi sont mis en place pour aider les migrants. Il s'agit de centres ouverts, proches des villes voire en centre-ville pour certains. En ces lieux, le régime d'exception est avéré dans la mesure où il est dédié à l'insertion des migrants dans la société et il s'accompagne de certaines caractéristiques plaidant dans le sens d'une mise en dépôt et du gardiennage même si j'ai beaucoup hésité avant de valider ces caractéristiques.

En revanche, il n'y a pas de volonté de contrôle du mode de vie, les *Sistema di Protezione per Richiedenti Asilo e Refugiati* ne peuvent non plus être qualifiés d'hétérotopies et n'orchestrent pas une exclusion du jeu social local, leur objectif est au contraire de le favoriser. Il serait intéressant de retourner en Italie pour observer le devenir de ces centres dans la mesure où, lors de mon passage, le gouvernement avait décidé de transformer les *Sistema di Protezione per Richiedenti Asilo e Refugiati* en centres disposant de moins de services ainsi que d'en fermer un certain nombre.

En tout état de cause, eu égard à mes observations à Capo d'Orlando, je ne peux retenir cette institution pour la suite de mes raisonnements ni la considérer comme une forme-camp.

1.9 – Le camp de Ritsona en Grèce continentale

Le *Reception and Accommodation Center* de Ritsona est un camp formel présentant des similitudes avec celui de Skaramangas, notamment en raison du fait qu'il soit situé à une vingtaine de minutes de la ville la plus proche, ce qui débouche sur plusieurs raisonnements identiques.

Le tableau suivant (tableau 21) présente ses caractéristiques.

Tableau 21 : Examen des critères de la forme-camp et des institutions totales dans le camp de Ritsona

Camp de Ritsona (Grèce)		Date	
		Été 2019	
Statut		Formel	Informel
Reception and Accommodation Center		X	
Caractéristiques	Validé	Exclu	
Hétérotopie	X		
Régime d'exception à l'intérieur	X		
Exclusion du jeu social extérieur	X		
Mise en dépôt des pensionnaires	X		
Logistique dédiée au gardiennage des hommes	X		
Contrôle totalitaire du mode de vie	X		

Source : Crédit personnelle

Malgré tout, bien que dans une situation géographique relativement comparable à celle de Skaramangas dans la mesure où Ritsona est à 20 minutes d'une grande ville, Chalkida, tandis que Skaramangas est à 20 minutes d'Athènes, les facilités de transport sont très différentes. En effet, là où les bus publics passent régulièrement devant le camp de Skaramangas, l'Organisation Internationale pour les Migrations (OIM) n'organise qu'un convoi par semaine faisant la navette entre Ritsona et Chalkida. Le reste du temps, les migrants souhaitant se déplacer doivent faire appel à un taxi ce qui grève leur budget. La dimension hétérotopique de ce camp résulte donc en partie de la question des transports, entraînant une exclusion du jeu social alentour. Pour ce qui est du régime d'exception sévissant à l'intérieur, il est avéré dans la mesure où ce camp et un *Reception and Accommodation Center* (RAC) avec ses règles administratives auxquelles s'ajoute un droit coutumier réglant les différends entre communautés ainsi qu'une hiérarchie commerçante omniprésente. L'aspect isolé du camp et sa logistique dédiée à l'attente encouragent le gardiennage des hommes et leur mise en dépôt tandis que ce repli aggrave le contrôle totalitaire du camp sur ses usagers alors que, comme dans des cas présentés précédemment, ce n'était absolument pas un objectif initial.

En partant de ces observations, je conviens de conserver le *Reception and Accommodation Center* de Ritsona pour mes raisonnements futurs.

1.10 – Les camps de Moria et Vathy sur les îles de Lesbos et Samos en Grèce

Les *Reception and Identification Centers* (RIC) de Moria et Vathy ont une place particulière dans ma recherche dans la mesure où je n'ai pu y pénétrer même si, pour le premier, j'ai pu m'en approcher et glaner des données précieuses suite à une rencontre avec le responsable de la sécurité. Quant au second, j'ai pu rencontrer des *Refugee Education Coordinators* (REC) et intervenants ainsi que des enseignants. Je suis également parvenu à déambuler dans ses extensions informelles. Ces *Reception and Identification Centers* sont des camps formels où la surpopulation facilite les extensions informelles. Le tableau ci-dessous (tableau 22) en présente les caractéristiques.

Tableau 22 : Examen des critères de la forme-camp et des institutions totales dans les camps de Moria et Vathy

Camps de Moria et Vathy (Grèce)		Date	
		Été 2018 pour Moria et été 2019 pour Vathy	
Statut		Formel	Informel
Reception and Identification Center		X	X
Caractéristiques	Validé	Exclu	
Hétérotopie	X		
Régime d'exception à l'intérieur	X		
Exclusion du jeu social extérieur	X		
Mise en dépôt des pensionnaires	X		
Logistique dédiée au gardiennage des hommes	X		
Contrôle totalitaire du mode de vie	X		

Source : Crédit personnelle

Les photos ci-dessous (figure 53) ont été prises dans l'extension informelle du camp de Vathy et ne sont pas sans rappeler celles du camp de Vial mais aussi l'architecture de Calais. Pour la partie formelle des camps, l'armée est responsable des bâtiments et la police s'occupe de la sécurité.



Figure 53 : L'extension informelle du camp de Vathy sur l'île de Samos. Grèce, 2018 (Crédits : Idrac)

Comme à Vial, une entrée par la dimension totale des camps est privilégiée dans ces hétérotopies où l'insalubrité est sciemment entretenue et l'incertitude orchestrée par le management du camp. La logistique de l'incertitude y est autant travaillée que celle du gardiennage où un régime d'exception arbitraire peut changer du tout au tout du jour au lendemain, brouillant les routines et entretenant le trauma des migrants. Leur mise en dépôt dans ces institutions au service de l'attente s'accompagne d'un contrôle totalitaire de leur mode de vie et d'un repli total. En effet, là où à Mytilène la population devient de plus en plus défavorable à la présence des migrants, à Samos c'est un racisme directement orchestré par la municipalité qui tend la situation alors que ce camp n'est qu'à quelques centaines de mètres de la ville. Bien que n'appartenant pas aux camps que j'ai pu le mieux documenter, je pourrai faire appel à mes connaissances sur Moria et Vathy dans des analyses ultérieures.

Avant de conclure ce point sur la caractérisation des camps que j'ai pu traverser, le tableau ci-dessous (tableau 23) récapitule tous ceux que je conserverai dans la suite de mon exposé et que je considère comme des formes-camps dans leur dimension la plus totale. Selon moi, les autres lieux ou hors-lieux que j'ai traversés sont des formes camps incomplètes et, pour certains, pourraient même ne pas être catégorisés comme des camps.

Tableau 23 : Récapitulatif des formes-camps retenus pour la suite de l'étude

Forme-camp	Statut	Pays
Calais	Jungle	France
Skaramangas	Reception and Accommodation Center	Grèce
Gevgelija	Transit Center	Macédoine du Nord
Eleonas	Reception and Accommodation Center	Grèce
Vial	Reception and Identification Center	Grèce
Kara Tepe	Reception and Accommodation Center	Grèce
Ritsona	Reception and Accommodation Center	Grèce
Moria et Vathy	Reception and Identification Center	Grèce

Source : Création personnelle

Cette catégorisation des camps a permis de mettre en avant quelques invariants et notamment le fait qu'un camp qui ait un objectif dédié à l'attente des migrants orchestre malgré lui une mise en dépôt et un gardiennage des hommes. Ce point tord également le cou aux volontés de classifier les camps selon leur degré d'ouverture et fermeture ou encore de formalité ou informalité. En effet, ces dimensions ne sont pas celles qui produisent des rapports sociaux spécifiques et j'ai notamment fait remarquer que certains camps ouverts et certains camps fermés avaient par ailleurs les mêmes effets sur leurs usagers. Cela se concrétise notamment par une attitude désabusée, un caractère dépressif ne permettant pas la poursuite du parcours migratoire. En effet, les démarches administratives sont un processus particulièrement long et lourd pour les encampés qui ne sont plus en mesure d'en assurer la réussite. Pour les questions de vie quotidienne, la charge de l'habitation devient alors souvent une tâche assumée par les enfants, j'y reviendrai dans le sixième chapitre.

Pour ce qui est de la formalité ou de l'informalité, les camps présentant les deux dimensions comme sur les îles grecques sont de plus en plus fréquents et ce critère ne peut donc être pris en compte en tant que critère ultime pour établir une typologie, il est simplement éclairant dans le cadre d'une analyse prenant en compte d'autres dimensions. Souvent, j'ai démontré que les camps n'avaient pas pour objectif de prendre le contrôle du mode de vie des usagers, il s'agit plutôt d'une conséquence de la bureaucratisation du quotidien autour de la question de l'asile et de la poursuite du parcours migratoire. Enfin, l'exclusion du jeu social alentour et la dimension hétérotopique du camp peuvent certes se jouer sur son isolement relatif par rapport aux villes, les transports publics disponibles, mais ces dimensions sont aussi souvent le fruit d'un repli du camp sur lui-même. De la même manière que plusieurs de mes enquêtés ont utilisé la formule « le camp dort encore » lorsque j'arrivais tôt le matin pour réaliser mes entretiens, il est possible d'utiliser la formule « le camp se replie » dans le cadre d'une personnification que je détaillerai en fin de chapitre. Ce camp devient en effet un acteur à part entière dans le parcours migratoire des encampés. Ce repli peut se jouer sur une accumulation de problèmes avec la population locale, qui ne découle pas forcément du racisme mais davantage d'une incompréhension et d'un manque de préparation comme l'a souligné maintes fois le maire de la ville de Chio sur l'île de Chios en Grèce. Ces tensions sont vécues dans le cadre d'une peur réciproque des habitants de l'île et de ceux du camp mais aussi d'un sentiment de honte de la part des migrants qui ne savent pas comment se mêler à la population locale. Le sentiment de culpabilité est une fois encore aggravé par la bureaucratisation du quotidien comme je l'ai présenté précédemment. Fort de ma première série de catégorisations, il convient désormais de faire de même à propos des écoles que j'ai pu visiter afin d'être en mesure de pouvoir confronter en fin de chapitre les formes-camps à ce que je vais maintenant définir en tant que formes-écoles.

2 – Rationalisation des piliers de la forme-école et catégorisation des structures rencontrées

Après avoir établi en fin de troisième chapitre la nécessité de viser la transition dans la normativité par les structures éducatives des camps afin d'assurer une passerelle aux enfants vers l'enseignement formel, le quatrième chapitre a établi deux nouveaux objectifs qui sont la jugulation du trauma et la construction de la transculturalité. Les tableaux suivants distingueront les structures qui sont des formes-écoles permettant de prendre en compte l'éducation en contexte de camp « sous toute ses formes », choix sémantique effectué en écho aux formes-camps permettant de prendre en compte la question des camps « sous toutes ses formes » (Agier, op.cit.), de celles qui n'en sont pas.

Ces formes-écoles seront présentées par ordre chronologique et la date de ma ou mes visites sera précisée. Dans le cas de complexes liés à l'éducation et comprenant plusieurs composantes, c'est le complexe dans son entièreté qui sera catégorisé. Par exemple, cela signifie que dans le cas des camps de Grèce où les complexes peuvent mêler des classes gérées par une ONG à une *kindergarten* publique, je considérerai que ces deux dimensions sont parties d'un tout. Les caractéristiques de la forme-école surlignées en jaune sont celles qui correspondent aux objectifs fixés par la structure tandis que celles en bleu présentent les conséquences potentielles qui peuvent résulter de sa fréquentation.

Pour que la fréquentation d'une école encampée devienne une étape positive du parcours migratoire, la conséquence principale doit être, outre la passerelle vers l'éducation formelle, la sortie de la condition d'*outsider* rendue possible si le processus d'inversion de parentalité sévissant dans les camps est contrecarré. À l'issue de mes différents tableaux, je présenterai diverses considérations quant à l'éducation dans des camps où je n'ai pas pu effectuer d'observations de classe mais où j'ai néanmoins pu recueillir des données. J'exclurai les structures ne cumulant pas la totalité des caractéristiques de mes raisonnements ultérieurs sur les influences réciproques entretenues par les formes-camps et les formes-écoles.

2.1 – Le complexe de l'École Laïque du Chemin des Dunes dans le camp de Calais en France

L'École Laïque du Chemin des Dunes (ELCD), dans le camp de Calais, est un complexe éducatif non-formel disposant d'une classe pour les enfants, d'une classe pour les adultes et jeunes adultes (à partir de 14 ans) comprenant également des ordinateurs utilisés dans un but pédagogique. Ce complexe est articulé autour d'un îlot central dédié aux jeux (figure 54) et dispose enfin de salles de réunion.



Figure 54 : Le complexe de l'École Laïque du Chemin des Dunes sous plusieurs angles, autour d'une structure avec filet dédiée aux jeux. Calais, 2016 (Crédits : Idrac)

Le tableau ci-dessous (tableau 24) présente les caractéristiques du complexe.

Tableau 24 : Examen des critères de la forme-école dans le complexe éducatif de l'ELCD à Calais

Complexe de l'École Laïque du Chemin des Dunes à Calais		
Date	Formel	Non-formel
Février et octobre 2016		X
Objectifs	Validé	Exclu
Transition dans la normativité	X	
Jugulation du trauma	X	
Construction de la transculturalité	X	
Conséquences	Validé	Exclu
Passerelle vers l'enseignement formel	X	
Contrecarrer l'inversion de parentalité	X	
Faire sortir l'enfant de sa condition d' <i>outsider</i>	X	

Source : Création personnelle

En tant que première structure éducative que j'ai traversée alors que je songeais à me lancer dans un projet de thèse, l'École Laïque du Chemin des Dunes a été à la base de bien des réflexions présentées précédemment. Dans mon troisième chapitre, j'ai traité de la transition dans la normativité, cette question constitue un objectif à Calais tout autant que le travail sur le trauma et la transculturalité que j'évoquais en quatrième chapitre. Les objectifs de la structure permettent de la catégoriser comme une forme-école, mais c'est au niveau des conséquences positives qu'il peut y avoir débat. En effet, la conséquence d'un objectif de transition dans la normativité doit être la passerelle dans l'enseignement formel mais, en France, il est compromis pour des raisons institutionnelles extérieures au camp. J'ai alors hésité à cocher cette caractéristique avant de décider de la faire dans la mesure où la pédagogie mise en œuvre et la compréhension du besoin des enfants effectuée par les intervenants permanents pourraient permettre un retour en école formelle. En revanche, à l'échelle du camp, fréquenter le lieu est un gage de sortie de la condition *d'outsider*, notamment en rapport à la transculturalité que cette structure a su mettre en œuvre à destination des parents, je l'ai déjà évoqué et y reviendrai dans mon sixième chapitre. L'École Laïque du Chemin des Dunes est donc une forme-école que je conserverai pour la suite.

2.2 – Le complexe implanté par le Ministère de l'Éducation Nationale dans le camp de Calais en France

Durant quelques mois, le Ministère de l'Éducation Nationale a tenu un complexe éducatif formel au nord du camp, dans l'ancien centre de loisirs Jules Ferry où étaient également mises à l'abri les femmes, notamment celles avec enfants. Je n'ai pu me rendre qu'une seule fois dans ce complexe alors que le camp était en plein démantèlement, il n'y avait plus d'élèves mais je me suis longuement entretenu avec un enseignant, titulaire de l'éducation nationale, dans l'une des deux salles de classe du dispositif.

Le tableau (tableau 25) suivant en présente les caractéristiques.

Tableau 25 : Examen des critères de la forme-école dans le complexe éducatif de l'éducation nationale à Calais

Complexe de l'Éducation Nationale à Calais		
Date	Formel	Non-formel
Octobre 2016	X	
Objectifs	Validé	Exclu
Transition dans la normativité		X
Jugulation du trauma	X	X
Construction de la transculturalité	X	X
Conséquences	Validé	Exclu
Passerelle vers l'enseignement formel		X
Contrecarrer l'inversion de parentalité		X
Faire sortir l'enfant de sa condition <i>d'outsider</i>		X

Source : Création personnelle

La formation reçue par mon interlocuteur, calquée sur celle des enseignants français accueillant des Élèves Allophones Nouvellement Arrivés (EANA) n'a pas permis d'assurer une quelconque transition dans la normativité car les besoins des élèves étaient en totale inadéquation avec les objectifs donnés à l'enseignant qui s'attendait à avoir face à lui une cohorte d'enfants ayant besoin (et envie) d'apprendre le français le plus rapidement possible. Ce n'est que lorsqu'il a remis en cause toutes ses représentations et certitudes sur le métier qu'il a commencé à travailler sur la transculturalité et le trauma, comme en utilisant la répétition avec ses élèves soudanais ou mettant les enfants en activité dans le cadre de jeux de rôles liés à la vie quotidienne dans le camp ou à Calais. Néanmoins, ces dimensions sont arrivées trop tard au sein de cette structure dont la durée de vie a été très courte, moins de six mois, il n'y a donc pas eu de conséquences palpables malgré une pédagogie qui s'est peu à peu adaptée jusqu'à devenir efficiente.

Pour ces raisons, je n'utiliserai pas ce complexe dans le cadre de mes réflexions ultérieures, sa forme-école est incomplète.

2.3 – Le complexe éducatif du camp de Skaramangas en Grèce continentale, administré par Elix puis par le Danish Refugee Council

À Skaramangas, je ne tiendrai pas compte de la Hope School pour catégoriser la dimension éducative dans la mesure où lors de ma première visite dans ce camp, en fin d'année 2017, elle perdait de son rayonnement et allait fermer dans le cadre de la rationalisation de l'éducation impulsée par l'UNICEF et articulée autour *d'implementing partners*. À l'été 2018, pour ce qui est de la période où l'organisation et la logistique autour de la chose éducative ont été particulièrement abouties, un complexe éducatif à la fois non-formel car il est géré par l'ONG Elix et formel car il comprend une *kindergarten* publique, tient une place particulièrement importante dans le camp. Ses caractéristiques sont visibles ci-dessous (tableau 26).

Tableau 26 : Examen des critères de la forme-école dans le complexe éducatif de Skaramangas

Complexé ELIX puis Danish Refugee Council à Skaramangas			
Date		Formel	Non-formel
Eté 2018 et été 2019		X	X
Objectifs	Validé	Exclu	
Transition dans la normativité	X		
Jugulation du trauma	X		
Construction de la transculturalité	X		
Conséquences	Validé	Exclu	
Passerelle vers l'enseignement formel	X		
Contrecarrer l'inversion de parentalité	X		
Faire sortir l'enfant de sa condition d' <i>outsider</i>	X		

Source : Création personnelle

À partir de l'année 2018, lorsque les partenariats entre l'UNICEF, ses *implementing partners* et le secteur public de l'éducation sont passés de la défiance à la collaboration, l'unique exigence à l'envers des structures d'enseignement non-formel est devenue de favoriser l'inclusion dans un parcours formel par tous les moyens possibles. Elix a assumé cette fonction à Skaramangas et travaillé sur les questions de trauma et transculturalité comme je le présentais dans mon quatrième chapitre pour assurer la transition dans la normativité.

Le complexe éducatif a pris de plus en plus d'importance dans le camp à mesure qu'il a suscité la curiosité des parents. Je démontrerai ces mécanismes qui aboutissent à un rééquilibrage de la famille et à ce que je considérerai être une sortie de la condition d'*outsider* des enfants dans le sixième chapitre. Susciter la curiosité des parents a par ailleurs été facilité par la présence d'une *kindergarten* dans la mesure où les enfants qui la fréquentent sont trop jeunes pour venir seuls, ils sont donc souvent accompagnés de leurs parents quand ce n'est pas par une sœur ou un frère aîné. Les parents, attendris, étonnés ou intéressés par ce qui se passe à l'intérieur du complexe commencent alors à interagir avec lui. Les photos ci-dessous présentent le complexe de Skaramangas géré par Elix et où l'on retrouve une *kindergarten* publique (figure 55).



Figure 55 : Complexe éducatif du camp mêlant le formel et le non-formel avec une *kindergarten* publique et plusieurs salles de classe gérées par l'ONG Elix. Skaramangas, 2018 (Crédits : Idrac)

Lors de mon dernier passage à Skaramangas, en 2019, c'est l'ONG Danish Refugee Council qui a repris la charge de l'éducation dans le camp et m'a ouvert ses portes pour une dernière observation de classe. La situation s'était dégradée, les élèves devenaient trop nombreux par session d'autant plus que le complexe éducatif que j'avais connu l'année précédente avait été réaffecté à usage d'habitations pour faire face à la surpopulation du camp.

Face aux aléas institutionnels et au changement de gouvernement, l'éducation semble avoir perdu son rang de priorité. Il serait intéressant d'observer la transformation de ce camp plus profondément lors d'un prochain terrain et de voir la place qu'y conserve ou perd l'éducation.

Malgré une dégradation des conditions et de la structure de la forme-école à l'été 2019, je conviens de conserver ce complexe pour la suite de mes raisonnements.

2.4 – Le complexe éducatif du camp d'Eleonas en Grèce continentale, administré par l'ONG Elix

Dans le camp d'Eleonas, lors de mes deux visites, j'ai observé des séances au sein d'un complexe éducatif géré par l'ONG Elix et comprenant une *kindergarten* publique. Il s'agit donc d'un complexe à la fois formel et non-formel. Le tableau ci-dessous (tableau 27) en dresse les principales caractéristiques.

Tableau 27 : Examen des critères de la forme-école dans le complexe éducatif d'Eleonas

Complexe ELIX à Eleonas			
Date		Formel	Non-formel
Objectifs	Validé	Exclu	
Transition dans la normativité	X		
Jugulation du trauma	X		
Construction de la transculturalité	X		
Conséquences	Validé	Exclu	
Passerelle vers l'enseignement formel	X		
Contrecarrer l'inversion de parentalité	X		
Faire sortir l'enfant de sa condition d' <i>outsider</i>	X		

Source : Création personnelle

Lors de ma deuxième visite, à l'été 2019, mes interlocuteurs m'ont annoncé que la situation dans le camp se dégradait sur fond de surpopulation, ce qui affectait l'efficacité de la dimension éducative. Cela n'a pas remis en cause mes observations en termes d'objectifs et conséquences positives des stratégies de transition dans la normativité mises en place dans ce camp pour assurer un avenir aux enfants en école formelle, objectif affirmé du Ministère de l'Éducation Grec et imposé par l'UNICEF à ses partenaires. La nécessité de construire de la transculturalité y est comprise et aboutit, comme à Skaramangas, à la curiosité de parents qui vont finir par s'approprier les lieux. Cette dimension permettra à la fois de contrecarrer l'inversion de parentalité et de sortir l'enfant de sa condition d'*outsider*. Je discuterai ce point dans mon sixième chapitre.

Le travail sur le trauma mené dans le complexe éducatif d'Eleonas est également particulièrement intéressant dans la mesure où il est très lié à la question du jeu comme je le présentais en quatrième chapitre, notamment à travers son architecture organisée autour d'un terrain de football, tel qu'illustré par les clichés suivants (figure 56).



Figure 56 : Omniprésence du jeu dans l'approche éducative mise en scène par Elix à Eleonas. Grèce, 2019 (Crédits : Idrac)

De mes exemplifications précédentes, je déduis que le complexe éducatif d'Eleonas est une forme-école et il sera donc conservé pour la suite de mes raisonnements.

2.5 – Le complexe éducatif du camp de Vial sur l'île de Chios en Grèce, administré par l'ONG Metadrasi

Metadrasi, *implementing partner* de l'UNICEF, gère l'éducation non-formelles dans les îles de la mer Égée exactement de la même façon que l'éducation non-formelle sur le continent est dévolue à Elix. Dans le camp de Vial, un complexe formel et non-formel comprenant une *kindergarten* est situé juste à l'entrée du camp, sur la droite, ou juste à la sortie, sur la gauche, pour reprendre le positionnement symbolique choisi par Metadrasi que je présentais dans mon point sur le trauma en quatrième chapitre. J'avais convenu avec mes hôtes de ne pas prendre de photos, je ne dispose que de clichés des salles de classe vides dont certains ont déjà été présentés et d'autres pourront être utilisés dans la suite de mes démonstrations. Le tableau ci-dessous (tableau 28) dresse les caractéristiques du complexe.

Tableau 28 : Examen des critères de la forme-école dans le complexe éducatif de Vial

Complexé Metadrasi à Vial			
Date		Formel	Non-formel
Été 2018		X	X
Objectifs		Validé	Exclu
Transition dans la normativité		X	
Jugulation du trauma		X	
Construction de la transculturalité		X	
Conséquences		Validé	Exclu
Passerelle vers l'enseignement formel		X	
Contrecarrer l'inversion de parentalité		X	
Faire sortir l'enfant de sa condition d' <i>outsider</i>		X	

Source : Création personnelle

Dans les îles, la situation est paradoxale dans la mesure où l'UNICEF demande à ses partenaires de mettre en œuvre une logistique permettant de se poser en tant que passerelle vers l'enseignement formel d'un côté, tandis que de l'autre, les institutions empêchent la scolarisation des enfants déplacés dans le système public éducatif. De fait, la question se posait quant à la transition dans la normativité, fallait-il la valider alors qu'elle ne se concrétiserait pas par la fréquentation d'une école formelle quand bien même quelques tentatives de mises en œuvre du DYEP ont permis des exceptions ?

Après avoir passé plusieurs heures au sein du complexe de Metadras et avoir porté une attention particulière au geste des enseignants mais aussi à l'organisation entière du complexe, j'en suis arrivé à la conclusion que la transition dans la normativité devait être validée dans la mesure où malgré les barrières institutionnelles elle est un véritable objectif et fait l'objet d'une profonde réflexion quant à sa mise en œuvre.

Dans un camp comme celui de Vial qui est caractérisé par son insalubrité, la question du trauma est la priorité des enseignants dès la *kindergarten* comme je le présentais en quatrième chapitre. La transculturalité est également mise en œuvre, notamment avec des activités récréatives mais aussi via l'enseignement des langues. Pourtant, l'approche de la langue peut sembler bien formelle au premier regard, il y a des cours de grec, d'anglais, pouvant présenter un profil rébarbatif mais les enseignants se sont particulièrement bien approprié leur objet. Les niveaux les plus jeunes font beaucoup de jeux tandis que les plus vieux, pré-adolescents, passent davantage par la discussion et des jeux de question-réponse. J'ai pu observer le matériel utilisé, il comprend de nombreuses mentions de la culture arabe, il évoque des voyages d'enfants arabes à l'étranger, il y a donc une fois de plus une connexion à la transition dans la normativité. Enfin, la présence d'une *kindergarten*, comme à Skaramangas et Eleonas, est une porte d'entrée sur les parents qui, lorsqu'ils parviennent à être attirés dans les locaux du complexe à la faveur de réunions par exemple, permettent de contrecarrer l'inversion de parentalité et d'amener l'enfant à sortir de la condition d'*outsider*.

Je considérerai ce complexe comme une forme-école pour la suite de mes démonstrations.

2.6 – Le complexe éducatif du centre One Happy Family sur l'île de Lesbos en Grèce, face au camp de Kara Tepe

J'ai déjà évoqué la question du centre One Happy Family sur l'île de Lesbos et ai largement décrit les scènes étonnantes qu'il m'a été donné d'observer dans l'enceinte de la School for Peace qui y est implantée. Cette structure non-formelle ne permet pas un quelconque travail sur la transition dans la normativité et ne représente pas une passerelle vers l'enseignement formel d'autant plus que ses intervenants se gargarisent du fait que les enfants y restent désormais de plus en plus longtemps. Comme je l'ai décrit dans le troisième chapitre, les pratiques mise en œuvre au sein de la School for Peace ne permettent pas la prise en charge du trauma des enfants et encouragent leur statut d'*outsiders*.

Pour aller plus loin sur la question du trauma je me suis même demandé si les modalités d'organisation de la structure n'encourageaient pas également le trauma des intervenants, adultes vivant dans l'un des deux camps alentour (Moria et Kara Tepe). En effet, ils semblent perdus en classe, dépassés, ne tenant le coup que grâce au renfort de médiateurs ou interprètes tandis que de nombreux bénévoles entrent et sortent des salles de classe pour se rémunérer en photographies. Le tableau ci-dessous (tableau 29) présente les caractéristiques du complexe.

Tableau 29 : Examen des critères de la forme-école dans le complexe éducatif de One Happy Family

Complexe One Happy Family sur l'île de Lesbos, face à Kara Tepe		
Date	Formel	Non-formel
Été 2018		X
Objectifs	Validé	Exclu
Transition dans la normativité		X
Jugulation du trauma		X
Construction de la transculturalité		X
Conséquences	Validé	Exclu
Passerelle vers l'enseignement formel		X
Contrecarrer l'inversion de parentalité		X
Faire sortir l'enfant de sa condition d' <i>outsider</i>		X

Source : Crédit personnelle

Avant d'écartez définitivement ce complexe de la suite de ce travail, je voudrais évoquer la question de la transculturalité. En effet, la logistique de la structure semble presque au service de son échec, les enfants étant étiquetés en fonction de leur langue maternelle et n'étant confrontés aux apprentissages que dans des groupes parlant la même langue. Cet état de fait est alors lié à la question de la transition vers l'école formelle, qui est totalement annihilée.

2.7 – Le complexe éducatif du camp de Kara Tepe sur l'île de Lesbos en Grèce, administré par l'ONG Metadrasi

Le complexe éducatif du camp de Kara Tepe est à la fois formel avec la présence d'une *kindergarten publique* et non-formel avec celle de l'ONG Metadrasi.

Le tableau situé sur la page suivante (tableau 30) en dresse les caractéristiques.

Tableau 30 : Examen des critères de la forme-école dans le complexe éducatif de Kara Tepe

Complexe Metadrasi à Kara Tepe		
Date	Formel	Non-formel
Été 2018	X	X
Objectifs	Validé	Exclu
Transition dans la normativité	X	
Jugulation du trauma	X	
Construction de la transculturalité	X	
Conséquences	Validé	Exclu
Passerelle vers l'enseignement formel	X	
Contrecarrer l'inversion de parentalité	X	
Faire sortir l'enfant de sa condition d' <i>outsider</i>	X	

Source : Crédit personnelle

Bien que le camp de Kara Tepe soit un *Reception and Accommodation Center* tandis que celui de Vial est un *Reception and Identification Center*, l'approche éducative menée par Metadrasi est relativement la même, produisant les mêmes effets. Le positionnement de l'école par rapport au camp est tout de même légèrement différent, à Vial elle est extériorisée symboliquement, à la lisière du camp, tandis qu'à Kara Tepe cela n'a pas été possible, elle est belle et bien encampée. Néanmoins, elle a été implantée légèrement à l'écart des autres institutions et des habitations (figure 57). Cet ensemble d'observations me pousse à penser que les complexes éducatifs, dans ce qu'ils représentent et dans leur localisation, peuvent être eux-mêmes des hétérotopies au sein des hétérotopies, telles des poupées russes qui révèlent de multiples échelles au sein des camps.



Figure 57 : Les bâtiments du complexe éducatif de Metadrasi dans le camp de Kara Tepe. Grèce, 2018 (Crédits : Idrac)

Le débat sur les questions de passerelles vers l'éducation formelles et la transition dans la normativité sont les mêmes qu'à Vial dans la mesure où la scolarisation des enfants déplacés sur l'île de Lesbos est délicate.

Néanmoins, sous l'impulsion de l'UNICEF tout est mis en œuvre pour que cette transition soit un objectif, prenant en compte la dimension transculturelle et s'intéressant avant toute chose à la prise en charge du trauma des enfants. Avec des espaces qui leur sont dédiés, des activités de plein air et de nombreuses rencontres proposées par les intervenants, l'attractivité de la structure à destination des parents est également travaillée, pouvant aider à contrecarrer l'inversion de parentalité et l'abolition du statut d'*outsider* des enfants.

Pour les raisons évoquées, je considérerai que ce complexe est une forme-école complète et aboutie.

2.8 – Le complexe éducatif du camp de Ritsona en Grèce continentale, administré par l'ONG Solidarity Now

Lors de ma visite dans les locaux du complexe éducatif du *Reception and Accommodation Center* de Ritsona, à l'été 2019, c'est l'ONG Solidarity Now qui est devenu le principal *implementing partner* de l'UNICEF en Grèce continentale. Néanmoins, ce complexe compte également une dimension formelle due à la présence d'une *kindergarten* publique tenant son originalité du fait que sa directrice soit la même que celle de la ville la plus proche, Chalkida. Elle y voit, comme je le présentais dans mon quatrième chapitre, un moyen de faire communiquer les enfants du camp avec ceux de la ville, notamment via l'outil informatique.

Le tableau ci-dessous (tableau 31) présente les caractéristiques du complexe.

Tableau 31 : Examen des critères de la forme-école dans le complexe éducatif de Ritsona

Complexé Solidarity Now à Ritsona		
Date	Formel	Non-formel
Été 2019	X	X
Objectifs	Validé	Exclu
Transition dans la normativité	X	
Jugulation du trauma	X	
Construction de la transculturalité	X	
Conséquences	Validé	Exclu
Passerelle vers l'enseignement formel	X	
Contrecarrer l'inversion de parentalité	X	
Faire sortir l'enfant de sa condition d' <i>outsider</i>	X	

Source : Crédit personnelle

Sur le continent, la passerelle vers l'école formelle, notamment à travers le DYEP et sous l'impulsion de l'UNICEF, est l'objectif premier. De fait, la transition dans la normativité est toujours tentée, portant plus ou moins ses fruits. À Ritsona, j'ai décelé une véritable volonté de mise en œuvre de la transculturalité et de prise en charge du trauma chez mes interlocuteurs.

Néanmoins, j'ai plusieurs fois été surpris par une forme de naïveté qui s'explique sans doute par l'arrivée récente de l'ONG dans le camp. Plusieurs fois, l'enseignante s'est montrée agacée que les élèves « jouent » à se frapper, ne se demandant pas s'il y avait des explications à approfondir sur la question du trauma. Les parents commencent à venir au complexe, à le fréquenter, l'école a une bonne réputation et je reviendrai sur plusieurs anecdotes la concernant à partir de mon sixième chapitre.

Pour ces raisons, je vais considérer que le complexe de Ritsona est une forme-école, en émettant cependant certaines réserves, elle semble en voie de construction mais n'est pas encore complète.

2.9 – Considérations sur la place de l'éducation dans les *Transit Centers* de Macédoine du Nord et notamment celui de Vinojug à Gevgelija (Automne 2017)

Le camp de Vinojug dispose d'un complexe éducatif non-formel administré par l'UNICEF, il est visible sur la photo ci-dessous (figure 58).



Figure 58 : Le complexe éducatif du camp de Vinojug, à Gevgelije. Macédoine du nord, 2017 (Crédits : Idrac)

Il dispose d'une place centrale dans le camp et cette institution est la seule ayant fait l'objet d'une décoration, avec son jardin bordé de barrières peintes de différentes couleurs. Je n'ai pas pu observer de séances dans le complexe, mais en ai discuté lors de mes déambulations avec un travailleur social de l'ONG La Strada que j'ai présentée précédemment. Lorsque nous avons fait une pause au dispensaire pour y boire un café, nous y avons retrouvé l'un de ses collègues travaillant dans le camp situé dans le nord du pays à qui j'ai également pu poser des questions, dans un cadre relativement informel, sur l'éducation. Je manque de données pour catégoriser formellement ce complexe en tant que forme-école mais j'y ferai référence par la suite, en lien avec ce que m'ont rapporté mes deux interlocuteurs.

Alors que nous comparions la situation dans les deux camps de transit, ils ont considéré que celui de Gevgelija était plus stable et moins violent. Comme piste d'explication, ils ont avancé le fait qu'à Vinojug il y ait davantage d'école que dans le camp du nord. Il ne s'agissait pas de nombre d'écoles, mais d'une sorte de « degré d'école » dont je débattrais dans la suite de mes raisonnements.

2.10 – Considérations sur la place de l'éducation dans les *Asylum Centers* de Serbie et notamment Banja Koviljaca (automne 2017)

L'intervenante de la salle de classe de l'*Asylum Center* de Banja Koviljaca considérait ma présence avec suspicion et je n'ai pas pu y mener d'observations de classe à proprement parler. Néanmoins, en dépit de ces données limitées, je conclue qu'il ne s'agit pas d'une forme-école, la scolarisation dans l'école du village étant relativement aisée, facilitée par le travail administratif effectué par les équipes du directeur et les facilités de transport qui sont mises en place. La dimension transitoire n'est pas forcément travaillée même si une attention particulière semble portée au trauma ainsi qu'à l'enseignement des langues. Je fais le choix de ne pas retenir la structure pour la suite de mes démonstrations.

2.11 – Considérations sur les activités de Metadrasi sur l'île de Lesbos en Grèce et extrapolations quant au *Reception and Identification Center* de Moria (été 2018)

J'ai déjà évoqué mes observations au sein du complexe urbain de Metadrasi sur l'île de Lesbos qui accueille essentiellement les Mineurs Non Accompagnés (MNA) du camp de Moria, notamment pour y souligner la finesse du geste professionnel de l'un des deux intervenants que j'ai rencontrés. Dans la mesure où les ONG étaient lors de ma visite interdites dans le camp de Moria mais aussi en raison du fait que le travail de Metadrasi commençait à porter ses fruits dans le camp de Kara Tepe, dans le cadre d'un complexe mixte avec la présence d'une *kindergarten* publique, j'ai tendance à considérer que le complexe urbain est une projection, une extension et représente une continuité urbaine de la forme-école. Je fais donc le choix de conserver cette structure pour la suite.

2.12 – Considérations sur la place de l'éducation dans les *Sistemas di Protezione per Richiedenti Asilo e Refugiati* en Italie et notamment Capo d'Orlando (hiver 2019)

Je manque de données pour catégoriser la place de l'éducation au sein des *Sistemas di Protezione per Richiedenti Asilo e Refugiati* en Italie et, en période de restructuration, je n'ai pas pu observer de séances dans celui de Capo d'Orlando.

Il y a des cours d'italien tous les jours pour les adultes et les enfants, des cours de théâtre ont lieu plus ponctuellement dans la salle de classe, le choix du lieu est par ailleurs réfléchi, le théâtre est pensé comme une occasion de pratiquer la langue, il se déroule donc dans la salle de classe et pas dans celle réservée aux activités récréatives. Malgré tout, les *Sistemas di Protezione per Richiedenti Asilo e Refugiati* étant la dernière étape avant l'inclusion définitive dans le jeu social italien, je ne considérerai pas être en présence d'une forme-école bien que le trauma, la langue et la transculturalité y soient des priorités.

2.13 – Considérations sur la place de l'éducation dans le *Reception and Identification Center* de Vathy sur l'île de Samos en Grèce (Été 2019)

Le DYEP a un temps été mis en place sur l'île de Samos à l'issue d'une bataille institutionnelle dans la mesure où la municipalité a volontairement compliqué le transport des enfants que j'ai déjà évoqué, ils ont dû rejoindre l'école formelle à pieds pour un trajet certes court mais dangereux, le camp étant situé en bordure d'une voie rapide fréquentée.

J'ai échangé avec des REC, intervenants et stagiaires de l'enseignement formel venant sur l'île durant le temps des congés scolaires d'été. Bien que mettant en œuvre la dimension transitoire commandée par l'UNICEF, les conditions de travail et les freins institutionnels ne permettent pas d'en observer des conséquences positives. Je ne retiendrais pas les activités menées dans le camp ou aux abords du camp de Vathy comme une forme-école ni un prolongement.

Le tableau ci-dessous (tableau 32) fait état des structures considérées comme des formes-écoles pour la suite de mes raisonnements.

Tableau 32 : Récapitulatif des formes-écoles retenues pour la suite de l'étude

Forme-école	Localisation
Complexe de l'École Laïque du Chemin des Dunes	Forme-camp de Calais (France)
Complexe Elix puis Danish Refugee Council	Forme-camp de Skaramangas (Grèce)
Complexe Elix	Forme-camp d'Eleonas (Grèce)
Complexe Metadrasi	Forme-camp de Vial sur l'île de Chios (Grèce)
Complexe Metadrasi	Forme-camp de Kara Tepe sur l'île de Lesbos (Grèce)
Complexe Solidarity Now	Forme-camp de Ritsona (Grèce)

Source : Crédit personnelle

Il existe une part de doute quant au complexe de Vinojug à Gevgelija en Macédoine du Nord et au complexe urbain de Metadrasi sur l'île de Lesbos en Grèce, néanmoins mes observations m'incitent à les conserver, avec précaution, pour la suite des démonstrations.

Outre la prise en compte des caractéristiques établies en début de chapitre en lien avec la transition dans la normativité, ce point dédié à la catégorisation des structures éducatives en tant que formes-écoles ou non se dégagent quelques points de convergence. Il apparaît notamment que les formes-écoles sont généralement le produit de complexes et non d'institutions isolées, prenant en considération tous les âges de la scolarité obligatoire et impliquant généralement la présence ou le regard de l'éducation formelle avec la présence de *kindergartens* publiques. Désormais, il convient de définir les modalités de confrontation des formes-camps et de ces formes-écoles à travers le processus de personnification.

L'objectif que je présentais en préambule de chapitre est de décrire les rapports sociaux produits par la confrontation des formes-camps et des formes-écoles qui semblent modifier durablement le visage des camps. Or, cette confrontation ne peut aboutir qu'en personnifiant ces objets à travers le cadre que je présentais en introduction et que je rappelais brièvement au début de ce troisième chapitre. L'intérêt d'avoir discuté de la catégorisation de tous les camps que j'ai traversés ainsi que des structures éducatives que j'ai visitées réside dans le fait de n'avoir à traiter en cette fin de chapitre que de la personnification des formes-camps d'un côté et des formes-écoles de l'autre plutôt que d'avoir à travailler institution par institution. Avant de faire de la prise en charge du trauma et de la construction de la transculturalité des piliers de la forme-école, je précisais que je repartais de l'approche de Maurice Hauriou faisant passer les institutions qu'il étudiait par un processus qu'il nomme intérieurisation pour les catégoriser en tant qu'institutions inhérentes ou vivantes, ces dernières étant celles qui « durent dans le milieu social ».

Il apparaît que dans mes travaux, la production de rapports sociaux spécifiques ne se fera qu'en confrontant des institutions vivantes, il convient donc désormais de vérifier ce qu'il en est des formes-camps et des formes-écoles. Néanmoins, ce cadre théorique datant du début du XXème siècle serait incomplet sans y ajouter des travaux complémentaires comme ceux de Mary Douglas (op.cit.) sur la manière de penser, classifier et créer des identités orchestrées par les institutions.

Enfin, j'ai été interpellé au cours de ma thèse par la littérature de voyage qui m'a éclairée sur bien des sujets et permis de prendre une certaine forme de recul. Il s'avère par ailleurs que dans son essai sur le patrimoine immatériel marocain, les positions de Salima Naji (2011) sur les dynamiques de personnification m'ont également fortement influencé et je les ai intégrées aux réflexions de cette fin de chapitre. Pour elle, les institutions personnifiées sont orientées vers un but social, tangible et peuvent être appropriées.

Dans les raisonnements qui concluront ce chapitre, le passage des institutions incorporées aux institutions personnifiées que faisait Maurice Hauriou sera actualisé en termes de capacités par les dimensions suivantes empruntées pour les jaunes à Salima Naji et pour les bleues à Mary Douglas (tableau 33).

Tableau 33 : Caractéristiques retenues pour évaluer le degré de personnification des formes-camps et des formes-écoles

Capacité à s'orienter vers un but social
Capacité à s'orienter vers un but tangible
Capacité à se faire approprier
Capacité à penser
Capacité à classifier
Capacité à produire des identités

Source : Crédit personnelle

Avant de conclure sur les dynamiques de personnification des formes-camps puis des formes-écoles, je rappelle qu'une institution est incorporée dès lors que des individus agissent pour elle à tel point que l'institution et les personnes finissent par être en « communion » et que c'est l'issue à de ce processus que l'institution prend vie pour devenir personnifiée.

Conclusion du chapitre

Le tableau de la page suivante (tableau 34) reprend les capacités qui sont retenues par les auteurs précédemment cités pour considérer que la personnification d'une forme-camp est aboutie, chaque capacité sera ensuite discutée.

Tableau 34 : Capacités retenues afin de considérer la personnalisation d'une forme-camp

Formes-camps		
Capacités	Validé	Exclu
S'orienter vers un but social	X	
S'orienter vers un but tangible	X	
Se faire approprier	X	
Penser	X	
Classifier	X	
Produire des identités	X	

Source : Crédit personnelle

Pour entrer dans une logique d'évaluation de la personnalisation des formes-camps, le plus aisement est de choisir une entrée par l'orientation vers un but tangible. En effet, il s'agit d'institutions officiellement dédiées à un accueil temporaire pour les formes-camps formelles mais également officieusement liées à des logiques de transit au cours d'un parcours migratoire pour les formes-camps informelles. La classification des camps en tant qu'institutions totales s'accompagne d'une orientation vers un but social qui est le gardiennage et le contrôle du mode de vie, quand bien même ce dernier serait une conséquence des conditions de vie dans le camp et non un objectif. En ce qui concerne l'appropriation, elle est intimement liée à la bureaucratisation du quotidien (Arendt, op.cit.), qu'elle se joue à l'intérieur des formes-camps formelles ou à l'extérieur des formes-camps informelles, dans les bureaux des services de l'asile. En effet, comme évoqué précédemment, cette bureaucratisation va enfermer le migrant dans sa condition, dès la « cérémonie d'admission » – dont un exemple a été présenté en lien avec les pratiques dans le camp de Vinojug – pour le conduire vers un processus d'auto-culpabilisation et de repli sur lui-même autant que sur l'hétérotopie au sein de laquelle il évolue.

Ce repli pourra être contrecarré par la forme-école et s'accompagner d'une reprise du pouvoir par ses habitants, je présenterai ces dimensions à partir de mon sixième chapitre. Les capacités empruntées à Mary Douglas, en bleu dans mon tableau, se vérifient elles-aussi en repartant de la dimension totale des formes-camps, notamment à partir de la prise de contrôle sur le mode de vie. Avec elle, l'institution induit tous les comportements des migrants et va jusqu'à dicter leur conduite ainsi que leurs faits et gestes. La bureaucratisation permet également de classifier les habitants, considérant d'une part les « bons réfugiés » pouvant obtenir l'asile comme je le présentais dès mon introduction et les « mauvais migrants » d'autre part qui n'obtiendront pas l'asile quand bien même ils entreraient dans les critères établis par la convention de Genève de 1951 et son protocole additionnel.

Il semble y avoir ici la création de nouvelles identités, voire d'un homme nouveau pour répondre à la question que je posais précédemment. Elle est accentuée par le sentiment de culpabilité, qui se joue dès la « cérémonie d'admission » convaincant les nouveaux entrants qu'ils ne sont plus des êtres humains mais sont désormais des migrants, une sorte de sous-classification de l'espèce. Au-delà de la production d'identités nouvelles dans le cadre de « relations de pouvoir » au sens de Mary Douglas (op.cit.), les formes-camps recoupent toutes les capacités retenues leur permettant d'être personnifiées et qualifiées d'institutions vivantes au sens de Maurice Hauriou.

Elles deviennent des acteurs à part entière de la vie quotidienne en migration, l'un des enjeux de la suite de la thèse sera alors de voir comment, à partir de la forme-école, elles peuvent être transformées pour « faire société » (Douglas,op.cit.).

Le tableau de la page suivante (tableau 35) reprend les capacités qui sont retenues pour considérer que la personnification qu'une forme-école est complète, chaque capacité sera ensuite discutée.

Tableau 35 : Capacités retenues afin de considérer la personnification d'une forme-école

Formes-écoles		
Capacités	Validé	Exclu
S'orienter vers un but social	X	
S'orienter vers un but tangible	X	
Se faire approprier	X	
Penser	X	
Classifier	X	
Produire des identités	X	

Source : Crédit personnelle

Dans la même logique que pour les formes-camps, la personnification des formes-écoles est facilitée par une entrée via les capacités empruntées à Salima Naji dans son essai sur le patrimoine immatériel marocain. L'apparition d'une forme-école dans un camp s'accompagne d'une orientation vers un but tangible, qui est ici celui de la transition dans la normativité, mais également social qui est celui de l'inclusion dans un parcours scolaire formel. Au sein d'une hétérotopie au service de l'attente, les enfants s'ennuent et la fréquentation d'une forme-école complète, dont l'objectif de transition dans la normativité est établi et travaillant sur le trauma tout autant que sur la transculturalité, représente une forme d'échappatoire. Lors d'un entretien mené dans la forme-camp de Skaramangas, j'ai pu établir que la production de rapports sociaux singuliers par une forme-école était engagée par les enfants, à partir du moment où ils devenaient les premiers prescripteurs de l'institution. En effet, dans ce camp, le complexe scolaire était dans les premiers temps de son activité régulièrement vandalisé, subissait des vols, notamment de matériel informatique. Il faisait également face à une forme de mépris de la part des administrateurs du camp, dans la mesure où ses containers étaient parfois déplacés par les grues sans que l'administration de l'école ne soit mise au courant ce qui donnait lieu à des scènes cocasses, les intervenants revenant sur leur lieu de travail après le week-end et le découvrant à un nouvel endroit. Ce n'est qu'après l'appropriation du complexe par les enfants, qui le défendaient au point de dénoncer les voleurs, que la propagation du bien-être a pu s'enclencher dans la forme-camp, avec le soutien d'un nouveau niveau de prescripteurs qui est celui des parents et qui sera discuté dans le sixième chapitre. Dans ce contexte, la forme-école produit de nouvelles identités puisqu'elle produit des « élèves » au cœur d'une population d'*outsiders* qui sont dans une logique de sortie de leur condition, souvent inconsciemment. La forme-école est alors classifiante et peut être amenée à penser par elle-même, prendre position dans le camp et induire des comportements, elle devient vivante. Dans les chapitres suivants, formes-camps vivantes et formes-écoles vivantes pourront donc être confrontées afin d'observer les rapports sociaux singuliers produits par cette confrontation dans des contextes spécifiques.

Chapitre 6 – De la curiosité pour un *curriculum* de survie à l'appropriation des formes-écoles par les adultes : les premiers bouleversements à l'échelle du camp

Dans le cinquième chapitre, j'ai détaillé les arguments me poussant à discriminer entre formes-écoles complètes ou incomplètes et formes-camps abouties ou inabouties pour la fin de ma thèse. En repartant de l'hypothèse voulant qu'une forme-école puisse infléchir ou désintégrer la dimension totale des formes-camps, il convient à présent de rechercher le point de bascule permettant d'enclencher cette dynamique. Je commencerai par évoquer la centration des apprentissages dispensés par les formes-écoles autour de l'identité des enfants. C'est cette centration qui va faire que le contenu des *curricula* ne soit qu'une réponse à l'objectif de transition dans la normativité, reposant lui-même sur les deux piliers qui sont le soin du trauma et la construction de la transculturalité. À l'issue de ces démonstrations, je présenterai le concept d'éducation d'urgence que j'évoquais en introduction générale comme un fil rouge de mon projet. Au commencement de mes travaux, j'envisageais la construction de ce concept en tant que véritable clé de ma thèse avant que les retours du terrain ne m'amènent à finalement le considérer comme une simple conséquence du travail mené au sein d'une forme-école complète. C'est la potentielle application immédiate des savoirs dispensés dans le cadre de l'éducation d'urgence qui est à même d'éveiller la curiosité des parents, faisant gagner à la forme-école un deuxième niveau de prescripteurs, après celui des enfants déjà acquis par la validation des caractéristiques évoquées dans le chapitre précédent. C'est ce que j'évoquerai dans un deuxième point. Enfin, avant d'envisager la détotalisation des formes-camps à travers les jeux d'interactions extra-camp et inter-camps entretenus par la forme-école dans le chapitre suivant, je terminerai par l'analyse des interactions intra-camp permettant un premier bouleversement des rapports sociaux.

1 – Avènement de l'éducation d'urgence : la forme-école autour d'un *curriculum* de survie

Dans ce premier point, je décrirai en premier lieu comment les enseignements dispensés dans les formes-écoles se construisent en mettant l'identité ou les identités au cœur du processus de transmission pour déboucher sur une transition dans la normativité directement pensée en lien avec la vie quotidienne des enfants. Enfin, je discuterai, en prolongement des raisonnements présentés en introduction, du basculement sémantique nécessaire de l'éducation en situation d'urgence vers l'éducation d'urgence.

1.1 – L'identité et le *moi interculturel* comme composantes centrales des apprentissages

J'ai eu l'occasion d'interroger des acteurs du champ de l'éducation, pour certains majeurs dans le paysage humanitaire, expérimentés, qui ont enregistrés des échecs ou des échecs relatifs quant à leur activité en contexte de camp en arrivant avec un *curriculum* préétabli. C'est le cas du dispositif de l'Éducation Nationale installé durant quelques mois dans la forme-camp de Calais, mais aussi de Save the Children en Grèce. D'autres, comme le British Council et son *curriculum* exclusivement orienté vers les arts dans le camp de Skaramangas, ont attisé des dynamiques de concurrence en raison de l'attractivité des activités proposées alors qu'elles étaient davantage récréationnelles ou occupationnelles qu'éducatives.

En contexte de camp, pour aller à la fois vers le soin du trauma et la construction de la transculturalité, selon des acteurs comme les ONG Elix et Metadras, les élèves doivent être acteurs de la conception des apprentissages. Cela débouche alors sur la proposition d'enseignements immédiatement mobilisables dans la vie quotidienne qui ne sont pas incompatibles avec le suivi d'un programme dont le contenu est directement lié à celui de l'éducation formelle. C'est ce je discuterai plus profondément dans la deuxième partie de ce premier point.

Souvent peu intéressés par des séances dispensées de façon formelle autour de savoirs théoriques, mes enquêtés ont remarqué un véritable basculement de l'implication des enfants dès lors qu'ils répondaient à des demandes formulées par eux-mêmes. Cette attention portée aux envies des élèves n'abolit absolument pas la dimension éducative des interventions, notamment parce qu'elle permet de travailler les langues comme le recommande l'UNICEF en Grèce, dans un contexte plurilingue intervenant en support de la construction de la transculturalité, autour d'activités souvent dédiées aux *lifeskills* qui vont contribuer à juguler le trauma, le tout inspiré du *curriculum* des écoles formelles puisque les formes-écoles poursuivent un objectif de transition dans la normativité. Pour ce faire, la dimension transculturelle des enseignements avec un focus sur l'identité des enfants, leur culture mais aussi et surtout leurs attentes, afin de les remettre en activité, devient le facteur déterminant dans l'élaboration du *curriculum* des formes-écoles. Plusieurs travaux, notamment québécois, que j'ai découverts en rédigeant un chapitre dans un ouvrage collectif puis un article avec ou auprès de chercheurs canadiens traitent de l'importance pour les différents intervenants, éducatifs ou sociaux, de prendre comme point de départ l'histoire familiale des populations migrantes ou réfugiées avec lesquels ils travaillent (Rachédi et al., 2011 ; Montgomery et al., 2012 ; Vatz Laaroussi et al., 2013b). Néanmoins, comme je l'ai présenté à travers le troisième et le quatrième chapitre, ces données sont bien souvent inaccessibles dans un premier temps en raison du mutisme qui est une manifestation du trauma. Or, à l'échelle d'une forme-camp, à travers une action éducative basée sur l'identité des élèves en tant que composante centrale des apprentissages (Cummins, 2009) dispensée au sein d'une forme-école, il devient possible de recueillir des récits biographiques qui vont à leur tour permettre la construction du collectif nécessaire à l'objectif de construction de la transculturalité. Cela se concrétise notamment grâce à un appui sur l'éducation reçue, comme dans les exemples que je présentais à propos des élèves soudanais de Calais, pour favoriser la transition vers les nouveaux contextes où s'inscrivent à présent l'avenir immédiat des enfants déplacés. En contexte de camp, davantage qu'en classe ordinaire, il devient impossible d'obtenir une « éducation donnée » efficace sans s'appuyer sur une « éducation reçue » (De Saint Martin et Gheorgiu, 2010) qui est celle préexistante au projet migratoire des familles.

Cette éducation reçue ne coule pas de source et elle est une dimension à explorer à travers des techniques que l'enseignant doit mettre en œuvre. Une fois encore, le dessin et les activités artistiques au sens large ont été l'entrée privilégiée par nombre d'interlocuteurs que j'ai rencontrés en Grèce. Par exemple, dans le cadre du DYEP, interface privilégiée entre l'éducation non-formelle et l'éducation formelle, une enseignante intervenant au sein de ce dispositif m'a présenté le travail de fresque qu'elle a construit avec ses élèves, reprenant sur une carte du monde tous les pays d'origine des enfants, avec des données culturelles et sociodémographiques ainsi qu'un profil personnel rédigé et dessiné par les élèves eux-mêmes, décrivant les écoles, ce qu'ils y aiment et ce qu'ils y aiment moins.

Cette fresque, enrichie quotidiennement, a été le point de départ d'une dynamique d'adaptation du geste professionnel de l'enseignante à son public, prenant concrètement en considération ce que réclamaient ses élèves. Elle est mon enquêtée qui a poussé le plus loin cette démarche d'interrogation et d'investigation qui ne se limite pas pour autant au travail de cartographie qu'elle a mené. Il peut s'agir de l'étude de textes plurilingues, de l'utilisation des réseaux sociaux ou encore de vidéo-conférences comme celles menées entre la *kindergarten* du camp de Ritsona et celle de la ville de Chalkida. Ces pratiques sont une force de l'éducation non-formelle et des dispositifs transitoires comme le DYEP en Grèce tant elles peuvent sembler chronophages pour des enseignants d'école formelle. J'en reviens à citer à nouveau les réactions d'une enseignante française rencontrée alors que je dispensais une formation pour des professionnels de l'éducation, qui se satisfaisait du fait que deux de ses élèves russophones ne souhaitent plus communiquer en classe dans leur langue maternelle, satisfaction faisant à la fois fi de l'impératif de construction de la transculturalité tout autant que de la surveillance post parcours migratoire dont doivent bénéficier les enfants quant au trauma. Cette enseignante, évoluant dans un contexte institutionnel ne l'encourageant pas à aller plus loin, ne bénéficiant que de formations sommaires, n'est pas un épiphénomène mais une manifestation des lacunes du système éducatif français face aux enfants déplacés. En contexte de camp mais aussi en sortie de camp, comme l'a particulièrement bien envisagé l'ONG Elix dans le cadre de son programme d'inclusion urbaine, le soin du trauma et la transculturalité sont définis en tant que processus qui ne sont jamais définitivement acquis. Il convient même de se demander si le *moi interculturel*, notion précédemment discutée et empruntée à Derivois (2009), ne serait pas si mouvant qu'il doive faire l'objet d'une attention particulière à l'échelle d'une vie. Le retour du dialogue avec les enfants a permis aux acteurs de l'éducation non-formelle de faire un état des lieux de ce dont ils avaient eux-mêmes besoin. À l'issue, un *curriculum* autour des questions issues de la vie quotidienne s'est dessiné, permettant une utilisation immédiate au sein du camp et de son environnement. De Calais aux îles grecques, les structures que j'ai qualifiées de formes-école sont arrivées aux mêmes conclusions avant de proposer des séances s'intégrant elles-mêmes au sein de séquences thématiques progressives : se déplacer, lire un plan, faire les courses, parler à la police, prendre les transports en commun. Le partenariat entre l'enseignant et les élèves dans la construction du programme – l'adulte restant force de proposition comme à Vial ou à Kara Tepe où les déplacements ont été travaillée suite à des accidents – permet la création d'un climat de confiance et le renforcement du sentiment d'appartenance à un groupe.

L'enseignant, à travers sa capacité d'écoute et sa prise en compte des besoins de l'enfant, devient alors un membre à part entière du collectif transculturel. Néanmoins, pour rester en lien avec l'objectif de transition dans la normativité qui débouchera sur une inclusion en école formelle, dans un pays de transit, d'accueil ou même dans le cas d'un retour dans le pays d'origine, ce que les enseignants des camps ont appris quant au trauma des enfants déplacés et à l'impératif de transculturalité doit s'inscrire dans un cadrage curriculaire proche de celui de l'éducation formelle, c'est ce que je vais désormais présenter.

1.2 – La dispensation de savoirs en lien avec la vie quotidienne

Dans les descriptions qui vont suivre, j'évoquerai les disciplines privilégiées par les différents acteurs de l'éducation en contexte de camp. Elles seront à chaque fois, après un certain nombre de commentaires, compilées dans des tableaux récapitulatifs.

L'objectif est de démontrer que les *curricula* déclinés sont d'une part en lien avec ceux de l'école formelle, comme celui de l'UNICEF qui va jusqu'à recommander un enseignement des sciences et de l'histoire, mais aussi de souligner qu'il y a des similitudes entre tous les *curricula* proposés dans les camps malgré l'absence de standardisation des approches des supports qui reste pour l'instant au stade de projet comme je le présentais précédemment. Cela s'explique notamment par le fait que les formes-écoles soient les seules institutions à entretenir des interactions inter-camps avec toutes les autres, ce qui souligne la circularité au sein de laquelle se meuvent ces deux objets, les formes-écoles et les formes-camps. Ces interactions inter-camps contribuent par ailleurs au processus d'ouverture des formes-camps et de la désintégration de leur dimension totalisante que je présenterai ultérieurement. D'autre part, il s'agira de produire une analyse repartant du trauma et de la transculturalité pour démontrer que la fréquentation d'une forme-école peut devenir une période positive dans le parcours migratoire, assurant la transition dans la normativité nécessaire à la poursuite d'un parcours scolaire formel. La dispensation d'enseignements articulés autour de la vie quotidienne se pose finalement en véritable prérequis à la « remise en activité » d'enfants déplacés surnageant en plein trauma.

1.2.1 – Le *curriculum* de l'École Laïque du Chemin des Dunes dans le camp de Calais en France

Comme évoqué précédemment, le *curriculum* de l'École Laïque du Chemin des Dunes est articulé autour de la place des mathématiques, les langues ne sont considérées que comme vecteurs pour les apprentissages et le multilinguisme est de mise en classe. Dans ce complexe, les élèves participent à une à deux sessions d'enseignement par jour, de 10 heures à 12 heures tous les jours mais aussi parfois durant les après-midis. En effet, le rythme du camp ne permet pas aux enfants de se lever tôt, les nuits sont longues et froides, même en été. De plus, les enfants rapportent faire énormément de cauchemars qui les empêchent de dormir. Pour s'adapter à l'hétérogénéité du public, les intervenants sont toujours deux en classe, accompagnés d'au moins un médiateur. Passé l'objectif de mettre les mathématiques au cœur des priorités car les enseignants de ce complexe considèrent qu'il s'agit de la discipline la plus discriminante dans l'éducation formelle, la construction de la transculturalité est omniprésente et déclinée à partir d'activités dites « culturelles » par mes enquêtés mais aussi des activités manuelles et artistiques. À chaque fois, le point de départ est la culture des enfants : lecture de contes en kurde, techniques de poterie afghane, chants traditionnels. Ce n'est que lorsque les enfants sont en demande, après plusieurs séances, que les intervenants partagent leurs propres éléments culturels. Cet attachement à la culture originelle se décline à tous les niveaux, même dans le cadre de l'activité mathématique prioritaire, avec des références incessantes. Par exemple, pour dénombrer, les intervenants ont mis en place des exercices où les objets à compter sont des petites maisons kurdes traditionnelles. Enfin, des activités informatiques sont proposées même si les ordinateurs sont dans la salle dédiée aux adolescents, jeunes adultes et adultes.

L'objectif avancé est une fois de plus celui d'une transition, vers la société de transit ou d'accueil mais aussi vers une société moderne où le matériel informatique, l'internet, sont au cœur de la majorité des activités et des métiers. Le tableau ci-dessous (tableau 36) récapitule les disciplines enseignées au sein de l'École Laïque du Chemin des Dunes.

Tableau 36 : Le curriculum de l'École Laïque du Chemin des Dunes

Disciplines privilégiées
Mathématiques
Français
Anglais
Activités culturelles (contes, chant)
Activités manuelles (poterie)
Activités artistiques (dessin, musique, arts divers)
Informatique

Source : Crédit personnelle

La forme-camp de Calais, emblématique du développement exponentiel des camps informels, a tenu environ deux ans. Au cours de ces deux années, l'expertise de l'École Laïque du Chemin des Dunes a évoluée et s'est développée à mesure des observations de ses intervenants permanents, sans être chapeautée par une organisation internationale ou une ONG. J'ai été interpellé à mon arrivée en Grèce par le fait que les institutions professionnalisées auprès desquelles j'ai enquêté aient tiré des conclusions relativement proches voire similaires à cette expérience particulière, même si l'entrée privilégiée y est celle des langues.

1.2.2 – Le *curriculum* de l'UNICEF tel que recommandé aux partenaires de l'ESWG en Grèce

L'UNICEF recommande une approche diamétralement opposée à celle suivie par l'École Laïque du Chemin des Dunes en favorisant une entrée par les langues dans la mesure où elles permettent de travailler toutes les autres compétences, y compris des compétences cognitives, critiques et créatives. Dans un objectif de transition dans la normativité, l'accent devrait être mis sur la lecture et l'écriture mais la majorité des *implementing partners* adaptent les recommandations de l'UNICEF et s'appuient davantage sur les compétences orales des enfants, dans lesquelles de nombreux enfants déplacés sont en réussite à l'issue d'un parcours migratoire qui les aura vu acquérir des bases solides dans plusieurs langues. Néanmoins, plus que les langues en tant que telles, le soutien psychosocial guide l'approche de l'UNICEF qui considère que c'est un facteur clé de succès face aux approches de l'éducation formelle qui négligent, souvent par manque de moyens, cette dimension linguistique. En effet, un enfant disposant de compétences langagières avérées mais faisant face à un haut niveau de trauma, ne les mettra pas à profit et restera mutique. Ce canevas reste dicté par la nécessité de juguler le trauma des enfants en utilisant les langues en tant qu'outils de remédiation. Malgré tout, l'objectif de transition dans la normativité implique, selon l'UNICEF, un travail sur toutes les disciplines de l'école formelle, au rang desquelles se retrouvent des domaines qui peuvent sembler secondaires, comme les sciences ou l'histoire.

Suite aux recommandations de l'UNICEF, les *implementing partners* restent relativement libres dans les déclinaisons qu'ils en opèrent. Sur le terrain, les sciences sont souvent un objectif, mais elles sont traitées en lien avec les mathématiques et de façon très partielle et occasionnelle.

En revanche, je n'ai pas rencontré d'acteurs proposant des séances d'histoire, je ne suis pas sûr que cette discipline soit dispensée dans les camps de Grèce, tout du moins pas sous cette dénomination. En tout état de cause, toutes ces disciplines doivent selon l'UNICEF être pensées et enseignées à travers l'objectif langagier, y compris les mathématiques. Ces dernières impliquent une déconstruction des représentations des élèves dans un contexte où, en se projetant, les enseignements de l'école formelle seront très eurocentrés. Pourtant, les arabophones comptent de droite à gauche, comme ils écrivent, tandis que les techniques opératoires pour effectuer des calculs posés ne sont pas les mêmes dans tous les pays. Dans cette logique de transformation des représentations, la transculturalité tient une place de choix et l'UNICEF, bien que laissant une forme de latitude à ses partenaires, recommande la présence de plusieurs adultes, interprètes et / ou médiateurs en classe, notamment pour garder un lien avec la langue maternelle. Le tableau ci-dessous (tableau 37) présente le *curriculum* recommandé par l'UNICEF à ses *implementing partners*.

Tableau 37 : Le curriculum recommandé par l'UNICEF à ses partenaires

Disciplines privilégiées
Grec
Anglais
Langue maternelle
Mathématiques
Sciences
Histoire
Activités sportives, pratique et culturelles laissées à la discrédition des <i>implementing partners</i> en fonction des ressources

Source : Crédit personnelle

L'objectif de transition dans la normativité de l'UNICEF se concrétise notamment par l'orientation des enfants des camps vers le dispositif DYEP où les disciplines enseignées sont le grec, l'anglais, l'informatique, la gymnastique, les mathématiques et l'art. Avec le DYEP, encore plus proche du *curriculum* formel que les formes-écoles que l'on trouve dans les camps, les enfants font un pas supplémentaire vers la classe ordinaire.

1.2.3 – Le *curriculum* d'Elix en accord avec les préconisations de l'UNICEF en Grèce continentale

J'ai rencontré des administrateurs, coordinateurs et intervenants d'Elix, observé des séances dispensées dans les formes-camps de Skaramangas (proche d'Athènes), Eleonas (dans Athènes) et participé à l'évaluation de leur projet d'inclusion urbaine à la fin de sa première année d'existence. Elix favorise une entrée par les langues telle que recommandée par l'UNICEF, réduit l'enseignement des mathématiques à son strict minimum et promeut les activités pratiques, artistiques et culturelles ainsi que les activités sportives.

À ce titre, les formes-écoles de Skaramangas et Eleonas sont organisées autour d'équipements sportifs, des terrains de basket à Skaramangas et un terrain de football à Eleonas. À Skaramangas, un terrain de football situé à proximité mais à l'extérieur du complexe éducatif est également utilisé. Le tableau suivant (tableau 38) présente les disciplines privilégiées par Elix.

Tableau 38 : Le curriculum décliné par Elix selon les recommandations de l'UNICEF

Disciplines privilégiées
Langue maternelle
Grec
Anglais
Mathématiques (parfois sciences)
Activités artistiques et ou culturelles (dessin, chant, musique, poterie, lectures)
Activités sportives

Source : Crédit personnelle

J'ai vu le travail d'Elix et son expertise se construire au cours de mes trois terrains en Grèce, sa force principale est d'avoir compris la transition dans la normativité comme un processus qui ne prend pas fin après la sortie de camp. Néanmoins, la focalisation sur les langues s'est faite au détriment des mathématiques par plusieurs des enseignants, avançant avoir peur que les enfants ne comprennent pas leur environnement une fois inclus dans l'éducation formelle. Ces mathématiques ont par ailleurs été réduites dans leur acceptation la plus minimaliste, ne prenant pas, ou très rarement, en compte l'objectif de proposer des séances de sciences alors qu'il s'agissait pourtant d'une commande de l'UNICEF.

1.2.4 – Le *curriculum* de Metadrası en accord avec les préconisations de l'UNICEF sur les îles de la mer Égée en Grèce

J'ai rencontré des administrateurs, coordinateurs et intervenants de Metadrası, observé des séances dispensées dans les formes-camps de Vial (île de Chios), Kara Tepe (île de Lesbos) ainsi que dans le *learning center* d'Athènes et dans le complexe éducatif situé dans Mytilène sur l'île de Lesbos. Metadrası s'est approprié les recommandations de l'UNICEF quant à l'enseignement des langues qui sont le socle du *curriculum* et accorde une place non négligeable aux mathématiques. Une attention toute particulière a également été portée aux activités pratiques, considérées comme plus récréationnelles qu'éducatives. À ce titre, l'espace créé au sein du complexe du camp de Kara Tepe est particulièrement emblématique car, sis au sein du périmètre réservé à l'éducation non-formelle mais ouvert sur le camp, il permet de susciter la curiosité des parents et je décrirai cet état de fait dans mon second point. Par ailleurs, les camps de Vial et Kara Tepe disposent d'infrastructures sportives permettant de mettre en œuvre des activités appréciées des élèves et considérées comme particulièrement efficientes dans le cadre du soin du trauma tout autant que dans la construction d'un collectif. Les disciplines privilégiées par Metadrası sont recensées dans le tableau suivant (tableau 39).

Tableau 39 : Le curriculum décliné par Metadrası selon les recommandations de l'UNICEF

Disciplines privilégiées
Langue maternelle
Grec
Anglais
Mathématiques (parfois sciences)
Activités artistiques et ou culturelles (dessin, chant, musique, poterie, lectures)
Activités sportives

Source : Crédit personnelle

J'ai observé la construction de l'expertise de Metadras et son évolution au cours de mes terrains de l'été 2018 et de l'été 2019. Les écueils sont peu ou prou les mêmes que ceux effectués par Elix, *implementing partner* entré dans le giron de l'UNICEF selon une temporalité similaire. Cet acteur est le premier à avoir compris et articulé la transition dans la normativité à cheval entre le camp et la ville mais a, comme Elix, tant focalisé sur une entrée par les langues que les autres dimensions ont pu en être légèrement négligées.

1.2.5 – Le *curriculum* de Solidarity Now en accord avec les préconisations de l'UNICEF en Grèce

J'ai rencontré des administrateurs, coordinateurs et intervenants de Solidarity Now, notamment dans la forme-camp de Ritsona en Grèce continentale, mais je n'ai pas eu l'occasion d'observer de séances. En tant qu'acteur récent, la coordinatrice nationale basée à Thessalonique a en premier lieu mis l'accent sur la formation dispensée à ses équipes – notamment par l'UNICEF – et ses bénéfices. L'UNICEF intervient sur la formation interne car ils imposent un axe psychosocial qui n'est pas le cœur de métier de Solidarity Now dans le *curriculum*. Le reste du parcours de formation porte sur l'esprit d'équipe, les droits humains, le *peace building*. La justification du contenu de la formation est particulièrement éclairant pour ma recherche dans la mesure où elle l'a pensé comme « bon pour les enfants » d'une part et « bon pour le camp » d'autre part. Les choix du parcours de formation des intervenants sont ensuite déclinés curriculairement autour de l'axe psychosocial. Cette entrée est privilégiée, davantage que celle des langues, afin d'articuler les disciplines enseignées autour des *lifeskills* dans le cadre de séances permettant en outre d'identifier les enfants considérés « à risque », c'est-à-dire présentant des troubles. A travers des jeux ou des activités de groupe, l'identification au collectif est également, selon mon interlocutrice, beaucoup plus rapide. Ces activités-là sont en outre présentées comme « idéales » pour inclure les nouveaux arrivants, elles seraient plus « douces » que des séances formelles et permettraient de les faire entrer immédiatement dans un esprit d'équipe.

Passionnée et prolixe quant à ses démonstrations, j'ai relancé en fin d'entretien mon interlocutrice sur le contenu précis du *curriculum*. Celui-ci n'est pour elle qu'une conséquence de l'entrée par les *lifeskills*, comme pour la majorité des *implementing partners* de l'UNICEF. Elle est l'enquêtée qui l'affirme avec le plus de conviction. Les langues (langue maternelle, grec, anglais) constituent le socle principal, liées aux mathématiques (parfois aux sciences au sens large) et aux pratiques artistiques, culturelles et sportives. Le tableau suivant (tableau 40) récapitule les disciplines enseignées par Solidarity Now dans tous les camps où l'ONG est responsable de l'éducation non-formelle.

Tableau 40 : Le *curriculum* décliné par Solidarity Now selon les recommandations de l'UNICEF

Disciplines privilégiées
Lifeskills (peace building, travail d'équipe)
Langue maternelle
Grec
Mathématiques et sciences
Activités artistiques et ou culturelles (dessin, chant, musique, poterie, lectures)
Activités sportives

Source : Création personnelle

Bien qu'étant l'acteur le plus récent de l'éducation non-formelle qu'il m'a été donné de rencontrer, Solidarity Now semble avoir bénéficié de l'expertise construite par l'UNICEF durant les années précédentes auprès des *implementing partners* que sont Elix et Metadrasi et avoir décliné les objectifs de transition dans la normativité de façon particulièrement pragmatique et efficiente.

L'objectif de ces démonstrations était de démontrer que les *curricula* des acteurs de l'éducation non-formelle en contexte de camp se recoupaient. Néanmoins, ils ne sont qu'une conséquence de l'objectif de transition dans la normativité articulée autour des deux piliers que sont le soin du trauma et la construction de la transculturalité. Ils ne peuvent en aucun cas être préétablis comme le suggèrent les échecs de plusieurs acteurs que j'ai évoqués. En Grèce, ces *curricula* sont en lien avec celui de l'école formelle et le dispositif DYEP constitue la passerelle entre les dimensions non-formelles et formelles de l'éducation. Dans cette logique, par exemple, l'informatique n'est pas traitée par l'éducation non-formelle mais au sein du DYEP. Il en va de même de disciplines comme les sciences et l'histoire, pourtant recommandées par l'UNICEF dès le camp, qui semblent avoir des difficultés à se faire une place dans l'emploi du temps. Dans un deuxième temps, il convenait de prouver que les pratiques au sein des formes-écoles n'étaient en rien contradictoires avec l'objectif éducatif de l'éducation formelle et qu'elles devenaient, au contraire, un complément indispensable. En effet, en sus des dimensions précédemment évoquées comme le soin du trauma et la construction de la transculturalité qui sont des forces de l'éducation non-formelle comparativement à l'éducation formelle, si l'étape de la fréquentation d'une forme-école devient une étape positive du parcours migratoire des enfants c'est parce que le travail autour des activités de la vie quotidienne est le déclencheur de la remise en activité d'un enfant, dont le trauma s'éloigne et qui commence à s'épanouir au sein d'un espace transculturel collectif de sécurité émotionnelle.

1.3 – De l'éducation en situation d'urgence à l'éducation d'urgence : plaidoyer pour une mise à jour des termes-clés

J'ai observé que c'est la compréhension fine des attentes des élèves, son exploration progressive qui se construit en lien avec le soin de leur trauma, qui débouche sur la construction de ce que j'appelle un *curriculum* de survie, dont l'identité des enfants en tant que socle fort permet le partage de quelque chose de commun avec les parents, d'éveiller leur curiosité et d'élargir le cercle transculturel comme je le présenterai dans mon deuxième point.

Dans le contexte actuel de développement exponentiel de formes-camps abouties (ayant validé l'hypothèse d'une dimension totale dans le cinquième chapitre) et pérennes aux portes de l'Europe, l'éducation dispensée au sein des formes-écoles autour de l'objectif de transition dans la normativité et de ses deux piliers que sont la transculturalité et le soin du trauma dépasse le cadre traditionnel de l'éducation en situation d'urgence. Les prises de position de l'Assemblée Générale des Nations Unies en 2008 et 2010 que je présentais en introduction tiennent compte des évolutions mais elles n'aboutissent pas à une actualisation du concept, dont les représentations sont encore bien souvent ancrées dans les réponses éducatives apportées aux flux migratoires africains et balkaniques des années 1980 et 1990.

Or, du fait de la création de *curricula* inédits due aux modifications profondes des pratiques de l'éducation non-formelle, l'éducation en contexte de camp n'est plus au service du développement ou de la reconstruction post-crise mais bel et bien de leur survie. Administrativement, juridiquement, le fait que le IASC qualifie l'éducation de quatrième pilier de l'humanitaire au même titre que la santé, l'alimentation et le logement comme évoqué en introduction générale n'est qu'un premier pas qui ne se traduit pas encore dans la littérature scientifique relative à l'éducation en migration. Pour être au plus près des réalités des enfants déplacés, en lien avec la pratique des enseignants et en tension avec le droit relatif à la scolarisation formelle, c'est le concept d'éducation d'urgence que je m'efforce de développer depuis ma participation à la rédaction d'un ouvrage collectif donnant suite aux investigations menées à Calais qu'il convient plus que jamais de défendre en cette fin de thèse.

Dans les camps informels comme à Calais, les usagers du camp ont été à l'initiative de cette éducation d'urgence afin de combler un vide laissé béant par le secteur public de l'éducation mais aussi pour répondre à un besoin qui s'exprimait à l'échelle du camp et qui est celui d'obtenir des clés afin d'évoluer au sein d'un contexte social nouveau et d'améliorer immédiatement la vie quotidienne des encampés. Les camps informels de Calais en France et Idomeni en Grèce ont été le point de départ de la multiplication des formes-camps en Europe et ont débouché sur une volonté politique de formaliser ces hétérotopies. S'en est suivie une période d'implantation de camps formels, notamment en Grèce et en Italie, justifiée juridiquement par l'approche *hotspots*. Or, l'incapacité à juguler les flux migratoires a souvent transformé ces objets prétendument formels en constructions hybrides à mi-chemin entre les dimensions formelles et informelles comme je le présentais dans mon cinquième chapitre. Dans cette logique, je discuterai séparément en fin de chapitre des bouleversements du paysage des camps formels et informels impliquant des formes-écoles, mais il convient dès à présent d'évoquer les invariants curriculaires que j'y ai relevés puisqu'ils répondent aux mêmes impératifs d'urgence. Contrairement à des pays détruits par des guerres, des catastrophes climatiques, l'éducation non-formelle en Europe n'est pas à la base de la reconstruction d'un service public de l'éducation mais une transition entre le parcours migratoire et l'inclusion en école formelle. Plusieurs acteurs majeurs de l'humanitaire n'avaient pas pris la mesure de cette spécificité, je m'en suis notamment rendu compte en rencontrant Save the Children en Grèce. La coordinatrice s'étonnait en effet que l'État grec reste aussi fort malgré la situation de crise. Les grandes ONG n'ayant pas pris la mesure de cette évolution des contextes ont alors pu enregistrer de cuisants échecs (deuxième et troisième chapitre), se mettant en concurrence directe avec des États qui, comme en Grèce, ont manœuvré afin que les programmes qui leur avaient été confiés ne soient fermés. C'est ce qui est arrivé à Save the Children qui a fini par quitter la Grèce.

En Grèce, mais la situation en France était relativement similaire à l'époque du camp de Calais, le secteur de l'éducation formelle se débat dans une forme de chaos qui n'est que le résultat de son incapacité à se réinventer pour faire face à des flux migratoires nouveaux. Cette incapacité se dessine à la fois à travers des volontés politiques d'invisibilisation menées par les États hôtes et de consécration de « l'Europe forteresse » tout autant que de lacunes structurelles des secteurs publics de l'éducation, de difficultés à débloquer des fonds, de manque de formation des enseignants et de l'absence d'expérimentations ayant débouché sur des données scientifiques mobilisables.

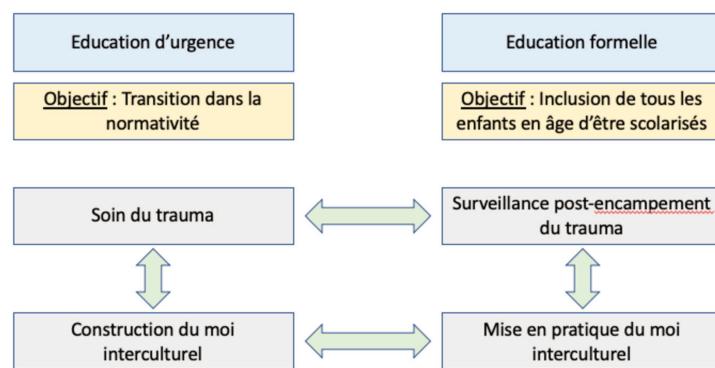
L'éducation non-formelle devient alors un partenaire indispensable dans la mesure où les acteurs non-étatiques disposent, eux, d'une capacité à se réinventer à l'infini dès lors qu'ils affrontent la situation avec humilité et discernement. La création de l'ESWG en Grèce, dont la tête a été confiée à un seul acteur, l'UNICEF, qui travaillait jusqu'en 2018 en binôme avec Save the Children et impliquant tous les acteurs étatiques et non étatiques de l'éducation des enfants déplacés, a pour objectif la conduite des interventions éducatives en bonne intelligence, jugulant la concurrence dans le cadre d'un équilibre précaire, permettant néanmoins aux acteurs de terrain de consacrer la transition dans la normativité.

Dotée des compétences nécessaires, financières et pratiques, le secteur de l'éducation grec sera à même d'inclure les enfants déplacés en école formelle, le mandat de l'éducation non-formelle se limite alors uniquement au fait de parer à l'urgence, dans le cadre d'une éducation palliative et transitoire. C'est la temporalité propre à l'éducation d'urgence qui lui permet de devenir complémentaire de l'éducation formelle, travaillant notamment sur l'autonomisation des enfants et mobilisant des enseignants s'adaptant en permanence à leur public en explorant minutieusement leur éducation reçue.

En participant à divers colloques, proposant des communications, échangeant à partir des articles que j'ai pu rédiger (Idrac et Rachédi 2017 ; Idrac 2018 ; Idrac 2019), il m'est arrivé de me voir reprocher une approche utilitariste de l'éducation alors que je défendais l'idée qu'en contexte de camp l'école devait être l'outil permettant d'acheter à manger, se déplacer, parler à la police, etc. Je répondais en argumentant sur cette question de la temporalité, l'éducation d'urgence n'étant que palliative et l'utilitarisme présumé n'étant que curriculaire, seulement la conséquence de l'objectif de transition dans la normativité s'appuyant sur la construction de la transculturalité et le soin du trauma, elle devenait une étape positive voire nécessaire dans le parcours migratoire de l'enfant. Plus qu'utilitariste, l'éducation d'urgence serait presque à qualifier de survivaliste puisqu'il s'agit de doter l'enfant d'outils lui permettant de se mouvoir dans un contexte en tension perpétuelle.

Les partenariats naissants que j'ai observés lors de ma dernière enquête en Grèce font même de l'éducation des enfants déplacés un champ de plus en plus envisagé dans des logiques circulaires, modélisable à travers le schéma suivant (schéma 8). Ce concept nécessitera d'être vérifié dans d'autres contextes, d'autres situations et de vérifier comment les acteurs de terrain se l'approprient dans le cadre de futurs travaux.

Schéma 8 : Modélisation de la complémentarité entre l'éducation d'urgence et l'éducation formelle



Source : Crédit personnel

Les secteurs publics de l'éducation découvrent qu'ils doivent travailler eux-aussi le trauma et la transculturalité en situation de sortie de camp. De fait, les échanges entre éducation formelle et non-formelle se multiplient et deviennent indispensable. Les acteurs de l'éducation non-formelle disposent en effet de précieuses informations après avoir exploré l'éducation reçue des enfants, leur culture ou encore après les avoir accompagnés dans l'acquisition de compétences langagières ce qui les rend indispensable dans le cadre de la transition vers l'éducation formelle. Ces découvertes commencent à se concrétiser en termes de formations professionnelles alors qu'elles ne se trouvaient pas au cœur des priorités dans la formation des enseignants il y a de cela quelques années. Titulaire de l'Éducation Nationale depuis 2015, jamais je n'ai été sensibilisé au trauma dans mon parcours de formation, ni à la transculturalité. En Grèce, l'UNICEF dispense depuis 2018 plusieurs enseignements en partenariat avec des universités aux futurs enseignants amenés à travailler avec des enfants déplacés. En France, un diplôme universitaire intitulé « Éducation, migrations et minorités » a été créé en 2018 au sein de l'Institut National Supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes Handicapés et les Enseignements Adaptés (INSHEA). Plusieurs items gagneraient alors à être transposés dans le cadre de la formation des professionnels de l'éducation formelle. Les seules formations dont ces derniers peuvent bénéficier sont dispensées par les Centres Académiques pour la Scolarisation des enfants allophones Nouvellement Arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs (CASNAV) et réservées aux enseignants prenant en charge des publics allophones dans le cadre du dispositif des Unités Pédagogiques pour élèves Allophones Arrivants (UPE2A). Ce dispositif prévoit douze heures d'enseignement en petits groupes par semaine tandis que le reste du temps les élèves allophones sont inclus en classe ordinaire.

En cette fin de premier point, je concluais sur la nécessité de faire évoluer le concept d'éducation en situation d'urgence vers celui d'éducation d'urgence afin d'être au plus près des réalités vécues par les enfants déplacés. Maintenant, il s'agit d'évoquer les conséquences de cette forme nouvelle d'éducation à l'échelle du camp. Cette dimension n'était en rien prémeditée, prévue ou orchestrée par les acteurs de l'éducation non-formelle. Elle démontre néanmoins qu'un nouveau champ est en train de s'ouvrir ainsi que la nécessité de dépasser le cadre de la didactique, notamment des langues (Arvisais et Charland, 2015), qui est souvent l'entrée privilégiée par les recherches s'intéressant à l'éducation en contexte de camp et qui sont encore peu nombreuses comme le déplorent plusieurs auteurs (Cooper, 2005 ; Lanoue, 2006 ; Fresia, 2007 ; Dryden-Peterson et al., 2015). En contexte de camp, une forme-école complète dispensant une éducation d'urgence autour d'un *curriculum* de survie s'étendra au-delà du périmètre du complexe éducatif, élargissant le cercle transculturel construit en son sein et contribuant à la « propagation du bien-être » à l'échelle de toute la forme-camp (Idrac, 2019). Néanmoins, cet état se construit, ne s'acquiert pas a priori et va notamment de pair avec la mise en place de stratégies d'attraction des adultes que je vais à présent discuter.

2 – Forme-école et parentalité en contexte de camp : de la curiosité à l'appropriation

J'ai précédemment évoqué la nécessité de convoquer les communautés d'origine des enfants et leurs acquis au sein des parcours antérieurs (Kanouté et al., 2008) car, en contexte de camp davantage qu'ailleurs, l'enfant est à envisager dans une perspective transculturelle systémique et dans le cadre d'une intervention scolaire prenant en compte tous les systèmes qui le traversent (Legault et Rachédi, 2008).

L'éducation ne saurait s'arrêter au contenu des enseignements, quand bien même ils seraient co-construits avec les élèves et il est indispensables d'y impliquer les familles afin que le parcours migratoire passe du stade de frein à celui d'allié (Rachédi et Vatz Laaroussi, 2016) dans le cadre du processus de transition dans la normativité. Néanmoins, cette implication des familles n'est pas immédiate, elle se suscite. Elle découle en premier lieu d'une potentielle déclinaison immédiate du *curriculum* des formes-écoles dont les parents peuvent tirer une forme de gain, c'est ce que je présenterai après avoir préalablement discuté des stratégies d'attraction élaborées par les acteurs de l'éducation non-formelle. Enfin, et c'est une dimension particulièrement nouvelle qu'apporte le développement de l'éducation d'urgence, je décrirai comment les parents peuvent devenir le point de bascule de la propagation de la prise d'influence d'une forme-école sur une forme-camp.

2.1 – Des stratégies d'attraction élargissant le cercle transculturel

Dans ce début de deuxième point je discuterai des questions de parentalité en contexte de camp, dont j'ai précédemment établi que les mécanismes étaient bien souvent inversés, l'enfant prenant la place de l'adulte dans les activités de la vie quotidienne. Dans la parentalité, c'est cette dynamique d'inversion, qu'il est possible de contrecarrer grâce à la forme-école, qui m'intéresse au plus haut point.

Dans le cadre des descriptions qui vont suivre, bien que le terme de parentalité soit passé dans les usages courants depuis les années 1980, je retiendrai les travaux de la fin des années 1990 alors que les chercheurs qui travaillaient la notion s'inscrivaient dans un cadre pluridisciplinaire et pluridimensionnel entre les aspects juridiques (à qui est dévolue la compétence), pratiques (comment elle est déclinée) mais aussi et surtout subjectifs puisqu'il n'existe pas une mais des façons d'exercer la parentalité (Houzel, 1999). Dès lors, il s'agit de considérer que la parentalité est un concept particulièrement mouvant, qu'il convient d'étayer au regard du terrain. Reliée à mes recherches, la parentalité en contexte de camp devient une expérience plutôt qu'une pratique d'autant plus qu'elle n'est pas toujours l'apanage de parents directs, car elle peut être exercée par d'autres autorités. Le terme a fait consensus dans les années 2000, dans le cadre d'une définition applicable sur mes terrains d'enquête et que je me suis appropriée : « La parentalité désigne l'ensemble des façons d'être et de vivre le fait d'être parent. C'est un processus qui conjugue les différentes dimensions de la fonction parentale, matérielle, psychologique, morale, culturelle, sociale. Elle qualifie le lien entre un adulte et un enfant, quelle que soit la structure familiale dans laquelle il s'inscrit, dans le but d'assurer le soin, le développement et l'éducation de l'enfant. Cette relation adulte/enfant suppose un ensemble de fonctions, de droits et d'obligations (morales, matérielles, juridiques, éducatives, culturelles) exercés dans l'intérêt supérieur de l'enfant en vertu d'un lien prévu par le droit (autorité parentale). Elle s'inscrit dans l'environnement social et éducatif où vivent la famille et l'enfant » (Neyrand, 2015).

Cette définition constitue un concept applicable aux interactions que j'ai pu observer dans la mesure où elle ne met pas forcément le père ou la mère au cœur des débats. En effet, plus qu'une stratégie d'attraction des parents directs ce sont des stratégies d'attraction des adultes qui ont été menées par les formes-écoles que j'ai étudiées, je vais à présent les décrire.

2.1.1 – Premiers questionnements sur la parentalité suite à la pré-enquête à Calais

Ma pré-enquête à Calais en 2016, alors que je n'avais pas encore établi le concept de forme-école, a permis de poser les premiers jalons de ma réflexion sur la place des parents quant à l'éducation en contexte de camp. En effet, mes interlocuteurs s'étonnaient de l'augmentation du nombre de parents d'élèves venant passer du temps au sein du complexe de l'École Laïque du Chemin des Dunes mais aussi de la durée de leurs visites, s'étendant parfois sur plusieurs heures. Des adultes de nationalités différentes échangeaient alors longuement, en dépit de leurs appartenances communautaires, dans les espaces servant de cour de récréation ou de salles de réunion. Le constat qui m'a été présenté, sans être formalisé, interrogeait l'impact de ces interactions sur le camp puisqu'il était alors le théâtre de tensions, de bagarres voire de rixes qui se dessinaient souvent à travers le prisme des appartenances communautaires. Dans mon mémoire de recherche de Master 2 en éducation et formation (MEEF), je n'ai fait que rapporter ces constats avant que mon expérience en Grèce me permette de l'étudier plus profondément.

2.1.2 – Les représentations de l'UNICEF quant à la parentalité en contexte migratoire et aux interactions entre secteurs formels et non-formels de l'éducation

Dans la première grille d'entretien que j'avais construite pour mon terrain exploratoire de 2017, la parentalité n'apparaissait que dans le cadre de questionnements sur les interactions entretenues par et au sein de l'école. Or, ce sont mes interlocuteurs qui ont d'eux-mêmes choisi d'approfondir le sujet. En ce sens, l'UNICEF dont j'ai suivi les activités sur trois années, qui coordonne l'intervention éducative auprès des enfants déplacés sur tout le territoire de la Grèce, a élaboré sa propre vision de la place et de l'importance des parents.

Avant nos premiers entretiens, j'avais eu la possibilité de prendre connaissance du rapport précité sur l'évaluation à n+1 du dispositif DYEP (2017) qui soulignait que ses premiers succès se sont construits en collaboration avec l'école formelle autour de jeux communs, de contacts avec les parents, de synergies avec les associations de parents et de professeurs ainsi qu'en coopération avec le management des camps. Pour l'UNICEF, l'implication des parents est une clé de l'inclusion future de leurs enfants en école formelle dans la mesure où « leur peur et leur méfiance » peuvent se transformer en « défiance ». De fait, bien que les enfants soient « adaptables » et capables d'adopter une posture réflexive, ils peuvent reproduire les représentations de leurs parents vis-à-vis des institutions éducatives.

J'ai trouvé une première série de concrétisations des orientations de l'UNICEF en rencontrant l'ONG Arsis. Cette ONG était, dans un premier temps, très proche des cercles décisionnels, de l'UNICEF, du MoE, avant que son influence ne s'amenuise au cours de mes visites successives. Arsis considère en effet que ramener dans le giron de l'école des enfants qui s'en sont éloignés passe par l'implication des parents et leur conscientisation de l'importance de l'éducation même s'ils se trouvent en plein parcours migratoires et qu'ils n'ont pas encore intégré que la Grèce sera leur destination finale. Il s'agissait d'une période où la fermeture de la route des Balkans était encore récente, les migrants pensaient que ce n'était que temporaire et qu'ils pourraient reprendre leur parcours, d'où un certain désintérêt pour la dimension éducative.

La situation lors de mes enquêtes de 2018 et 2019 est différente, la majorité des migrants présents en Grèce continentale semble avoir accepté le fait que la Grèce soit la destination finale ce qui permet à plusieurs ONG, notamment Elix, de dépasser le cadre des camps pour mener des projets d'inclusion urbaine comme je l'ai précédemment évoqué. En 2017, l'ONG Arsis a alors tenté de créer des espaces de coéducation permettant l'acquisition de véritables compétences et connaissances tandis qu'elle considère que beaucoup d'ONG, pas seulement bénévoles, ne mènent des projets que pour se donner « bonne conscience » (en français, dixit). Mon interlocutrice, coordinatrice pédagogique de la structure, argumentait ces positions expliquant qu'il ne suffit pas de demander à des parents d'origine étrangère de venir donner des cours de cuisine ou de poterie, encore faut-il qu'autour de l'activité il y ait des compétences à travailler comme les mathématiques, les sciences ou le langage. Ces prises de position étaient alors déclinées dans le cadre d'une critique à demi-masquée de l'activité des grandes ONG, telles que Save the Children, dans un contexte où les dynamiques de concurrence étaient encore exacerbées.

En 2018 et 2019, la vision de l'UNICEF quant à la parentalité s'est affinée pour devenir un axe fort de la stratégie d'éducation des enfants déplacés. Les *Refugee Education Coordinators* (REC), représentants et employés du MoE sont les garants et les intermédiaires du dispositif DYEP dans les camps. Ils ont de plus en plus été incités par l'UNICEF qui coordonne l'ESWG à travailler au plus près des familles pour les convaincre de l'essentialité du suivi d'un parcours scolaire, non-formel dans le camp, puis formel en dehors. En cas d'absence des enfants, il n'était pas rare d'observer que les REC aillent eux-mêmes les réveiller, discuter avec les familles afin d'identifier les raisons d'absences prolongées ou de comportements déviants des enfants. Pour l'UNICEF, cette coopération est primordiale mais elle ne peut s'exercer que dans le cadre d'un partenariat entre le formel et le non-formel au sein duquel l'État est partie prenante. Les écoles accueillant un dispositif DYEP faisaient en effet remonter toutes les absences, ce qui n'était initialement pas le cas des ONG menant à bien des objectifs propres, dans un climat de concurrence déstabilisateur. Le financement des ONG dépendait pour beaucoup des effectifs qu'elles accueillaient donc elles semaient parfois volontairement la confusion face aux parents pour ne pas que les enfants fassent un premier pas vers l'éducation formelle à travers le DYEP.

2.1.2.1 – Mise en œuvre et appui à la parentalité en Grèce continentale

Dans les camps que j'ai pu traverser, certaines ONG s'autoproclamaient être des écoles quand bien même elles ne proposaient que des activités récréationnelles, prétendant qu'il valait mieux avoir l'école à côté des containers que prendre le risque d'envoyer les enfants en ville. Devant cette attitude discutable, la réponse logistique de l'UNICEF et de l'OIM fut de mettre en place un service de bus venant chercher les enfants directement dans le camp pour les conduire dans les écoles formelles où se déroulait le DYEP. Face à des acteurs de l'éducation non-formelle se sentant dépossédés de leurs prérogatives, l'UNICEF et l'OIM ont dû leur faire comprendre dans le cadre de discussions de longue haleine que leur travail était complémentaire et nécessaire. En effet, l'UNICEF était arrivé à la conclusion que dans le contexte des camps de Grèce, la forme-école dépasse le cadre strictement éducatif pour devenir un outil de plaidoyer auprès des parents quant à toutes les questions liées à la vie de camp, à l'hygiène, aux services à disposition ou encore aux problématiques administratives.

L'école, en tant qu'objet, permet d'expliquer l'ensemble de ces dimensions aux parents et de les convaincre de leur importance. Il s'agit d'un travail de fond dont l'équilibre est précaire puisque l'UNICEF reste conscient que le dispositif DYEP présente à la fois les avantages et les inconvénients du secteur formel. Les enseignants issus du secteur public n'ont pas la volonté initiale d'impliquer les migrants dans l'éducation. Cela se concrétise par une parentalité qui reste empreinte de formalisme, les parents des enfants déplacés devant demander un rendez-vous s'ils veulent visiter l'école ou y rencontrer quelqu'un qui s'occupe de leurs enfants. Selon les REC du camp de Skaramangas, les pratiques doivent évoluer et la volonté des acteurs de terrain n'est a priori pas suffisante. Ils ont en effet tenté d'organiser une réunion parents-professeurs dans le camp, mais en raison d'un manque d'interprètes et du peu de participants, cette expérience fut considérée par les organisateurs comme un quasi échec. Pour y pallier, les REC ont également tenté d'emmener les parents en bus visiter les écoles publiques grecques et rencontrer les parents des enfants grecs. Enfin, à Eleonas, une fête a été organisée dans le camp avec les enseignants des DYEP, ainsi que les enfants grecs de ces écoles accompagnés de leurs parents. Cet évènement festif ayant mobilisé davantage d'adultes, ce type de manifestations est devenu une piste privilégiée pour les prochaines années scolaires.

C'est notamment pour impliquer les migrants le plus tôt possible dans les dynamiques éducatives au sens large que le MoE s'est investi dans l'implantation de *kindergarten* au sein des camps. Les enfants concernés sont si jeunes que les parents sont obligés de venir, de les accompagner, les enfants ne pouvant faire le trajet entre le container et l'école seuls. C'est un moyen détourné de les atteindre, il est par exemple recommandé d'organiser un espace pour que les parents puissent y discuter et prendre le thé. Les REC encouragent l'implication des parents dans l'éducation des enfants tout en faisant le constat lucide que cette dynamique n'est pas ancrée dans la vie du camp.

2.1.2.2 – Mise en œuvre et appui à la parentalité dans les îles de la mer Égée

Dans les îles de la mer Égée, situées face à la Turquie et faisant office de points d'entrée dans le pays pour les migrants empruntant la route de méditerranée orientale, le premier obstacle à l'implantation du DYEP fut la négociation avec les habitants locaux. En effet, les parents refusaient d'envoyer leurs enfants à l'école si des migrants y étaient accueillis, exerçant des pressions en ce sens sur les directrices et directeurs d'écoles. De fait, le DYEP n'a par exemple été développé sur l'île de Samos qu'en avril 2018 tandis que les enfants devaient rejoindre l'école à pieds car le maire a tout mis en œuvre pour que ni l'OIM, ni les transporteurs locaux ne puissent assurer le transport scolaire.

Les paragraphes suivants décriront les conséquences de cette approche sur la parentalité des accueillants face aux accueillis. À l'été 2019, le DYEP est mis en place dans deux écoles de l'île, l'une est située très proche du camp, l'autre est plus éloignée. Dans l'une des deux écoles il y a eu des protestations fortes des parents grecs quant à l'inclusion des migrants, ils invoquèrent l'argument selon lequel les migrants allaient « contaminer » leurs enfants en leur transmettant des maladies. Ces représentations sociales faisant le lien entre migration et maladie ont surtout été travaillées à partir de cas de malades souffrant du Sida (Fassin, 2001 ; Fassin et al., 2001) dont les étrangers sont les coupables idéaux puisque la maladie est présentée comme un « péril venu d'ailleurs ».

L'intérêt des travaux de Didier Fassin réside aussi dans le fait qu'il démontre que la maladie n'est pas la source de la représentation stigmatisante mais qu'elle vient combler un « espace de disqualification préexistant » (Fassin, ibid.) particulièrement adapté aux représentations sociales en vigueur dans les îles de la mer Égée puisqu'elles sont notamment le fruit des discours politiques. Mon interlocutrice, la REC du camp de Vathy, soulève le fait que cet argument médical était avant tout politique, entretenu par le maire et qu'il ne devait pas devenir une excuse. Il existe un discours selon lequel les îles de la mer Égée seraient envahies et qu'il faudrait s'occuper des Grecs avant de s'occuper des étrangers. Bien que ce discours ne puisse être généralisé à l'ensemble de la population de ces îles, il est utile de connaître son existence afin de comprendre la dynamique de tensions sociales qui y règne. Dans la seconde école, la plus proche du camp, le directeur n'a pas laissé ces discours racistes et stigmatisants se développer. Il s'est montré strict face aux parents qui commençaient à protester, il leur a dit que la loi grecque exigeait que tous les enfants aillent à l'école et qu'il respecterait la loi. Dès les premiers échanges entre enfants, les écoliers grecs ont été majoritairement heureux de découvrir de nouveaux camarades, différents de ce qu'ils connaissent et ils ont porté un discours positif dans leurs foyers. Ils ont agi en tant que prescripteurs et ont convaincu leurs parents.

Dans l'école qui posé le plus de problèmes, le directeur s'est empêtré dans ses négociations permanentes avec les parents, il a organisé deux récréations différentes pour les Grecs et les migrants qui ne se croisaient jamais alors que le but du DYEP est d'opérer une transition. Pour lui, la transition passait par la séparation, pour satisfaire les pressions des parents et ne pas les transformer en adversaires. Afin de désamorcer les tensions, le vice-président du Hellenic Center for Disease Control & Prevention (KEELPNO⁶⁰) s'est rendu en personne, à la demande du MoE, dans cette école et a organisé des conférences en ville, sur un ton rassurant et pédagogue, démontrant scientifiquement qu'il n'y avait pas le moindre risque sanitaire. Par exemple, malgré plusieurs cas de tuberculose dans le camp, il a convié un pédiatre pour expliquer que les enfants ne pouvaient pas transmettre cette maladie contrairement aux idées reçues. Une association de défense des droits de l'enfant est également intervenue en soutien, elle s'est rendue dans les écoles formelles pour réaliser des exposés avec les enfants, grecs ou migrants ainsi que des sensibilisations. Le directeur n'a finalement eu d'autre choix que celui d'accepter de mélanger les enfants lors des récréations, il a été menacé par cette association de poursuites juridiques. Depuis, la situation s'est apaisée et les représentations sociales des parents grecs ont évolué.

Quant à la parentalité chez les migrants, selon mes interlocuteurs sur l'île, l'implantation de la *kindergarten* dans le camp après que les parents aient eu accès à l'information que la situation soit devenue positive dans le dispositif DYEP fut un véritable catalyseur de la redécouverte du lien social. Les parents ont développé une conscience positive de l'école et ont appris à apprécier les enseignants, plusieurs ont avancé être touchés par le fait que des Grecs prennent soin de leurs enfants alors que ce sont des étrangers. Ce discours s'est traduit en actes car l'apparence des enfants a changé, ils venaient désormais peignés et habillés proprement et n'étaient que rarement absents.

⁶⁰ <https://integrateja.eu/content/hellenic-center-disease-control-prevention-keelpno> ; Consulté le 12 mai 2020

Par conséquent, certains parents ont même demandé à ce que l'école reste ouverte plus longtemps, notamment pour que les enfants puissent y faire des siestes car dans les containers ils n'y parvenaient pas et faisaient souvent des cauchemars. Dans le contexte hostile du camp de Vathy, la scolarisation peut aussi représenter une forme de soulagement pour les parents qui savent d'une part que leurs enfants sont en sécurité et peuvent d'autre part vaquer à des occupations personnelles.

D'après une REC du camp de Vathy sur l'île de Samos, l'approche restrictive menée par la municipalité n'a pas inhibé la prise d'importance de la dimension éducative dans la vie des migrants et a débouché sur des solidarités nouvelles entre parents habitant le camp. L'école la plus proche du camp n'est qu'à quinze minutes de marche, mais le trajet reste dangereux pour des jeunes enfants d'autant plus qu'il y a une route nationale à traverser. Les parents se sont donc relayés pour emmener des groupes d'enfants à l'école, d'abord par obligation, puis par affinités qui dépassaient les appartenances communautaires, ce qui restait difficilement concevable dans le cadre d'autres activités. Selon le point de vue des REC, cela contribue également à responsabiliser les parents, ce qui rejaillit sur l'image que ces derniers ont d'eux-mêmes. Ils reprennent un véritable rôle dans la famille, même dans le cas où celle-ci est monoparentale ou bien quand la parentalité s'exerce par une autre autorité que le père ou la mère. Ces interactions entre parents contribuent à la transition dans la normativité, les parents conduisent leurs enfants à l'école comme s'ils vivaient en ville, comme ce qui est attendu d'eux dans une société occidentale.

2.1.3 – La déclinaison des positions de l'UNICEF selon l'ONG Elix

En lien avec la vision de l'UNICEF, l'ONG Elix, en tant qu'*implementing partner*, a décliné les positions de l'agence quant à la parentalité en Grèce continentale. Pour Elix, l'école contribue à l'intégration des enfants mais aussi de leurs parents dans la société grecque et ces derniers sont à considérer comme des « partenaires » tout autant que comme « cibles » des programmes. D'une part, ils sont selon la rhétorique onusienne des « partenaires » parce que ce sont eux qui savent comment se comporte l'enfant en dehors de l'école, ils sont à même de renseigner les enseignants sur leurs questionnements quand ils remarquent des changements de comportement. Ce terme de « partenaire » emprunté au langage inspiré des rapports marchands et du management qui s'inscrit dans le cadre de l'internationalisation de l'éducation que je présentais dans le deuxième chapitre est néanmoins à nuancer. En effet, il suppose une idée d'équilibre et de relation d'égal à égal alors qu'à ce stade de la prise d'importance de la forme-école, lorsque les ONG commencent à peine à comprendre que les parents ont un rôle à jouer, ces derniers sont encore relativement dépendants des ONG. C'est pour cette raison que, d'autre part, les parents sont eux-mêmes considérés comme des « cibles » car il n'y a pas que les enfants qui aient besoin de soutien. Les parents, comme leurs enfants, ont besoin d'acquérir des compétences langagières ou dans d'autres disciplines, de passer du temps dans un lieu où ils se sentent bien et en sécurité.

Dans un premier temps, ce sont les enfants et leurs parents qui sont mis sur un pied d'égalité lorsque les seconds fréquentent des complexes éducatifs dont les premiers sont les destinataires initiaux. L'ONG Elix est consciente que cela représente un inconvénient majeur.

Pour la coordinatrice de l'ONG dans les camps d'Eleonas et Skaramangas, mais aussi selon l'une de mes interlocutrices du MoE, le risque est de renforcer l'inversion de parentalité tel que décrit par Sayad dans l'ouvrage *Immigration et pensée d'État* que j'ai déjà plusieurs fois cité (1999). En effet, les enfants sont la priorité des ONG dès leur arrivée, ils ont immédiatement des cours d'anglais et de grec. Par conséquent, ce sont eux qui deviennent les personnes compétentes pour faire les courses. Ils deviennent les interlocuteurs des autorités et servent de médiateurs à leurs parents. A mesure qu'ils deviennent incontournables, les rôles au sein de la famille s'inversent. Dans les écoles des camps, il devient alors difficile de donner des cours aux adultes en raison des représentations qu'ils ont d'eux-mêmes, ceux-ci se sentant fréquemment ravalés au rang d'enfants. Le sentiment de dévalorisation est décuplé en contexte de camp d'autant plus qu'il se conjugue à la question du trauma ainsi qu'à une bureaucratisation du quotidien que j'évoquais précédemment et qui crée un sentiment de culpabilité. Dans les premiers temps de l'implantation des formes-écoles, les parents semblent donc fuir l'institution, comme si elle leur faisait peur.

C'est à l'été 2019, alors que nous discutions du projet d'inclusion urbaine mené par l'ONG que j'ai perçu à quel point la question de la parentalité était désormais formalisée et avait acquis une véritable dimension stratégique au sein des ONG partenaires de l'UNICEF. Ce projet fait suite au constat que les camps sont un lieu de marginalisation, même si Eleonas est accessible en bus ou en métro. De manière générale, les autres camps sont « quelque part » et surtout loin de tout, sans accès pour les enfants à un quotidien citadin normé par la fréquentation d'une école. En ville, les parents prennent plus rapidement conscience que la normativité de l'école les aide dans le cadre de la vie quotidienne. Qu'ils soient ascendants directs ou exercent une forme de parentalité par un autre biais, qu'ils soient des couples ou des familles monoparentales, ils ne semblent pas mener de débat intérieur sur les questions de normativité ou normalité comme celui que j'ai établi dans mon troisième chapitre, mais ils utilisent énormément le mot « normal » en considérant qu'aller à l'école « c'est normal ».

En revanche, pour la coordinatrice d'Elix, les parents résidant en ville deviennent difficiles à atteindre en cas de problème. Si dans un camp il suffit d'aller frapper à la porte de leur container, en ville les travailleurs des ONG ne savent pas toujours dans quel appartement ils sont car il y a un turn-over important. Il reste possible de téléphoner, mais il apparaît qu'ils changent souvent de numéro. La gestion de la parentalité est alors totalement différente de celle à l'intérieur des camps et elle regrette, maintenant qu'elle en a compris les enjeux, de ne pas avoir assez mis l'accent sur cette dimension lorsqu'elle travaillait en contexte de camp. Elle considère que finalement, dans un camp, la gestion de la parentalité devrait être un axe majeur de la politique éducative tant la proximité spatiale est immédiate. De surcroît, elle conclut que dans les camps, les parents dont les formes-écoles ont réussi à susciter la curiosité passent beaucoup de temps dans leurs locaux. Dans son discours, dans l'organisation qu'elle met en place, je ressens presque une volonté de rattraper le temps perdu. L'école est ouverte jusqu'à 20 heures et les enfants peuvent venir jouer, tous les enfants du quartier, pas seulement les migrants, la seule condition est de venir avec ses parents. Un gardien est présent uniquement pour veiller au bon déroulement des activités, mais les parents sont sensés surveiller leurs enfants. Inspirée par les manifestations festives tentées à Eleonas, l'ONG a également planifié plusieurs moments collectifs entre habitants du quartier au sein de l'école.

Dans mes observations, j'ai ressenti l'influence de l'UNICEF quant à la parentalité dans les activités d'Elix mais lors de mes deux premiers terrains, cela se concrétisait davantage dans les discours que dans les actes. Dès 2018, les parents des enfants devant être scolarisés étaient présentés comme des partenaires essentiels et des cibles, j'ai précédemment présenté ces considérations en discutant de la vision de l'éducation chez les *implementing partners* de l'UNICEF. Néanmoins, en 2019, ce sont les questions de parentalité qui ont présidé à la construction du projet d'inclusion urbaine avec une véritable stratégie d'attraction des parents, mais aussi de rétention. L'objectif va plus loin que le simple fait de faire venir les parents à l'école, il faut les faire rester.

2.1.4 – La déclinaison des positions de l'UNICEF selon Metadrasi

L'ONG Metadrasi, qui est aussi un *implementing partner* de l'UNICEF, a décliné les recommandations de l'agence dans les îles de la mer Égée concernées par l'approche *hotspots*. L'activité de cette ONG, marquée par son métier initial qui est l'interprétariat, a tendance à réfléchir les questions de parentalité, comme celles de transculturalité, à travers le spectre langagier. La première fois que j'ai abordé la question de la place des parents dans l'éducation des enfants déplacés avec la coordinatrice du département éducation que j'ai rencontrée à Athènes en 2018, elle a aussitôt évoqué le rôle des interprètes, considérant que leur place n'était pas en classe (pour des raisons précédemment citées) et qu'ils sont surtout un support pour les interactions avec les parents ainsi qu'entre l'école et la vie du camp.

Elle affirme par ailleurs, comme d'autres ONG, qu'il est beaucoup plus simple pour des parents d'envoyer leurs enfants dans les écoles d'un camp et que, grâce aux fonds alloués par l'UE ou par l'intermédiaire de l'UNICEF il est possible pour certaines ONG de proposer ce service d'interprétation qui devient un point fort de l'éducation non-formelle face à l'éducation formelle. Néanmoins, l'activité de Metadrasi s'inscrivant dans le cadre de l'ESWG et de partenariats avec l'État grec, je n'ai pas observé les déviances qui avaient pu être entretenues par des grandes ONG comme Save the Children dont l'opulence attisait les dynamiques de concurrence ou, dans une moindre mesure, le British Council qui semait la confusion auprès des parents pour ne pas que les enfants rejoignent le DYEP et restent dans le camp.

Dans le camp de Kara Tepe, sur l'île de Lesbos, j'ai pu échanger de façon informelle avec des interprètes au sein du complexe éducatif, ils restaient effectivement hors des classes, j'ai pu observer leur activité dans l'espace dédié aux activités récréationnelles où plusieurs habitants du camp étaient présents, dans la cour pour échanger avec les enfants ou dans les bâtiments administratifs lorsqu'il fallait aider des parents. Ils semblent très attentifs à une dimension qui est la création de lien, justifiant le fait que plusieurs ONG que j'ai rencontrées les appellent des « facilitateurs » plutôt que des interprètes ou des traducteurs tandis que les enfants et les parents les appellent par leur prénom. Les enfants les considèrent tantôt comme des grands frères quand ils sont grecs, tantôt comme des « oncles » quand ce sont des migrants comme dans les exemples que je présentais à propos de Skaramangas. Les parents y voient quant à eux une figure rassurante dans la mesure où ils parlent leur langue mais aussi proche d'eux-mêmes puisque certains sont des migrants vivant dans les camps.

Dans le camp de Vial, sur l'île de Chios, des interprètes sont également présents dans le complexe éducatif, mais ils restent dans les espaces collectifs, interviennent lors des récréations et accueillent les enfants au portail de l'entrée, échangeant si besoin est avec les parents. La coordinatrice du complexe m'explique elle aussi que ces interprètes sont importants pour parler aux parents, car ceux-ci ne veulent pas rester sur l'île et peuvent avoir tendance à se désintéresser de l'école, ils ont donc sur ce point un rôle crucial puisque les enseignants ne disposent pas forcément des outils pour argumenter sur ces questions. Ils interviennent également auprès des enfants, pour leur remonter le moral par exemple, lorsqu'il est difficile d'expliquer leur mal-être à un enseignant qui ne partage pas la même langue maternelle. Le complexe éducatif, notamment son espace récréationnel est aussi ouvert hors temps scolaire, les enfants peuvent y faire de la musique, des jeux de société, discuter. Les parents ont commencé à rejoindre ce lieu qui est devenu un espace de sociabilité, sans que cela ne soit initialement suscité par l'ONG. Les interprètes ont ensuite œuvré à maintenir cet état, tentant de mettre les adultes en situation de communication. L'espace récréatif pour enfants a été ainsi ouvert aux adultes, en proposant du thé et des cercles de paroles régulés par des interprètes, à travers des tables rondes ou des débats par exemple. Il y a là une concrétisation palpable de l'élargissement du cercle transculturel permis par la forme-école. Pour Metadrasi, la frontière entre le travail avec les enfants et la gestion de la parentalité est fine puisque le rôle d'un enfant dans le camp n'est pas le même que celui d'un enfant en ville. Ils sont déjà adultes, s'occupent des plus jeunes frères et sœurs et vont faire les courses. Les parents sont surtout concentrés sur les démarches administratives et semblent alors ne penser qu'à cela quand ils ne sombrent pas dans la dépression.

Pour cette raison, toutes les formes-écoles dans lesquelles l'ONG est aux responsabilités organisent depuis 2018 des activités à destination des parents lors de rendez-vous mensuels, le thème abordé dans les camps de Kara Tepe et Vial est souvent celui de la sécurité routière, parce qu'il y a eu des accidents devant les camps, impliquant à la fois des adultes et des enfants. D'autres thèmes, comme le viol ou les agressions peuvent également être traités car ils sont en lien avec les problématiques de la vie de camp. Lors de ces rencontres, les psychologues de l'ONG Praksis, partenaire plusieurs fois évoqué, sont aussi présents. Pour Metadrasi, la parentalité est en lien avec la transculturalité puisque la mobilisation des parents permet la création d'un langage commun et d'une culture commune au-delà des appartenances communautaires. L'ONG considère enfin que ces groupes de discussion ne doivent pas se limiter à l'espace du camp et à un public d'encampés, les tentatives de rencontres entre parents grecs et migrants sont devenues un axe prioritaire de la démarche de Metadrasi à partir de 2018.

Dans les îles, ces interactions sont plus conflictuelles que sur le continent, notamment en raison des choix politiques de certaines municipalités entretenant une opposition entre Grecs et migrants. L'objectif de l'ONG Metadrasi vise dès lors à orienter les discussions sur les questions de voisinage et l'école devient un dénominateur commun, permettant un travail en douceur sur la transformation des représentations. Même lorsque les échanges concernent le camp, souvent connoté négativement au sein de la société d'accueil, l'école et l'enfance restent des dimensions qui font consensus et échappent aux critiques tant et si bien que les complexes éducatifs de Metadrasi sont mis à disposition des autres ONG désirant organiser des réunions.

Néanmoins, il n'est pas aisé d'attirer les parents, qu'ils soient usagers du camp ou issus de la société grecque, un travail préparatoire est nécessaire. Dans cette perspective, les arguments sont listés et diffusés par les interprètes, mais aussi et surtout par les enfants qui sont le premier degré de prescripteurs. Les enseignants doivent donc être irréprochables et le *curriculum* doit devenir attractif pour les parents. Les enseignements dispensés sont en effet la première porte d'entrée, celle qui va susciter la curiosité des adultes. Si les enfants expliquent à leurs parents qu'ils prennent plaisir à l'école et si les parents observent qu'ils peuvent en tirer un avantage, ils seront plus enclins à se déplacer. Pour Metadrasi, l'expression utilisée est celle de « faire asseoir les parents » car une fois qu'ils sont assis, la dynamique s'auto-entretient. Les discussions sont par ailleurs toujours suivies d'un moment festif, d'un goûter, d'un thé, permettant les échanges informels. Souvent, c'est lors de ces moments que les craintes s'amenuisent, les parents prennent du plaisir, y compris les parents grecs. Sur les îles de Lesbos et Chios où les camps sont proches de villes ou villages, l'ONG a sollicité les associations locales de parents d'élèves et a observé combien une fois « assises » elles pouvaient devenir des soutiens voire des alliés dans le combat politique face à des municipalités parfois conservatrices. Les travailleurs de Metadrasi développent un argumentaire pour attirer ces parents potentiellement réfractaires à travers des explications sur le fait que la diaspora grecque soit une réalité ou que de nombreux Grecs aient vécu plusieurs années à l'étranger.

Lors de mon dernier terrain en 2019, j'ai pris connaissance du projet de Metadrasi de placer des interprètes dans les écoles formelles, même celles n'accueillant pas de dispositif DYEP. Comme Elix, Metadrasi a pris conscience que la transculturalité, le trauma et la parentalité ne prenaient pas fin avec la sortie de camp. Il a notamment été question dans ces écoles de mettre en place des séances de résolution de conflits. La communication avec les familles a été améliorée et les parents des enfants migrants ont été intéressés, l'école a repris du sens pour eux et ils ont été convaincus par la nécessité d'y envoyer leurs enfants. De plus, l'éducation formelle ne semble pas avoir conscience du fait qu'elle submerge toutes les familles, sans exception, grecques ou migrantes, d'informations. Elles concernent les sorties scolaires, la restauration, les jours fériés, les vacances, les écrits sont quasi-quotidiens. Sans interprétariat, la somme de communications peut vite devenir insurmontable, faire peur et inciter les parents des enfants déplacés à se recroqueviller. Le projet pourrait continuer, mais les financements se font attendre et sont compromis par le changement de gouvernement.

Pour évoquer les activités de Metadrasi quant à la parentalité j'ai surtout évoqué la situation dans les îles car, sur le continent, la situation est gérée avec davantage de fluidité. Dans les îles, les acteurs de terrain que j'ai rencontrés avancent en revanche devoir composer avec un contexte de racisme ambiant. Les enfants ne sont pas déconnectés de cette situation de suspicion permanente et ils comprennent ce qu'est le racisme, à quel point cela est nuisible pour leur quotidien. Néanmoins, la parentalité devient une priorité de l'ONG car elle permet un retour immédiat sur la condition des enfants, ces derniers sont heureux de voir leurs parents passer de bons moments avec les parents des camarades grecs dans le cadre de réunions, groupes de parole ou activités festives. En lien avec l'élargissement du cercle transculturel, tout le travail sur le trauma progresse. Je n'ai pas pu, moi-même, assister à ce type de réunions pour observer si les réactions des pères, des mères et des tiers pouvant exercer la parentalité différaient face aux stratégies de prise en charge de la parentalité menées par les ONG.

N'ayant que peu échangé avec ces parents, je n'ai pas non plus vérifié si ces réactions étaient générées, ce qui est une piste de réflexion pour la suite. Quant aux Mineurs Non Accompagnés (MNA), ils sont assez peu nombreux voire absents dans les complexes éducatifs que j'ai traversés en Grèce. Cela s'explique notamment par le fait que je me sois concentré sur les équivalents des écoles élémentaires (jusqu'à 12 ans) tandis que les MNA recensés dans les camps arriveraient plutôt entre 14 et 17 ans. C'est ce que m'a notamment répondu un coordinateur de l'ONG International Rescue Committee, qui se charge de désigner des tuteurs légaux aux MNA, alors que je l'interrogeais sur cette dimension dans le camp de Skaramangas.

2.1.5 – La déclinaison des positions de l'UNICEF selon l'ONG Solidarity Now

Plus récemment que les ONG Elix et Metadrasi, Solidarity Now est devenue *implementing partner* de l'UNICEF et a décliné ses représentations quant à la parentalité dans les camps où elle est en responsabilité de l'éducation non-formelle. Comme Elix et Metadrasi, les manifestations festives ont été privilégiées quant à la création de liens entre parents du camp ainsi qu'avec les parents grecs. Les problèmes de racisme ont, selon mes interlocuteurs, existé mais se sont rapidement estompés. Il est important de rappeler qu'en tant qu'acteur plus récent, Solidarity Now a bénéficié de l'expertise de l'UNICEF, Elix et Metadrasi construite au cours des années précédentes ainsi que de leurs retours d'expérience et des échanges menés lors des réunions des ESWG à travers toute la Grèce. De fait, la construction des *curricula* a été menée directement en lien avec la parentalité tandis que les autres acteurs ont intégré l'importance de cette dimension à mesure que ne s'affinait leur compréhension du terrain. Pour ce faire, les enseignants de Solidarity Now et les REC des camps ont beaucoup travaillé sur la cohésion, notamment à travers les sorties scolaires et ont été les premiers à proposer que les adultes encadrants comprennent à la fois des Grecs et des migrants.

Dans le camp de Ritsona, en Grèce continentale, Solidarity Now a immédiatement pointé du doigt le fait que les enfants fréquentant la forme-écoleaidaient tellement leurs parents, notamment sur la dimension langagière, que les rôles s'inversaient. Or, en 2019, les parents étaient de plus en plus enclins à envoyer leurs enfants dans les écoles formelles car ils avaient compris que la Grèce était probablement leur destination finale et que cela leur permettrait d'obtenir un certificat de scolarisation favorisant les démarches administratives, notamment celles concernant l'asile. Le deuxième argument opposé aux parents réticents était que, lorsque les enfants sont à l'école, les parents peuvent redevenir un couple et vivre une vie à deux. Quant aux complexes éducatifs non-formels, leur rôle devenait de faire la passerelle entre les deux en menant des stratégies d'attraction des parents.

Pour les administrateurs du camp, le dialogue avec les adultes est difficile car il y a toujours une forme de méfiance, mais les REC et les enseignants semblent jouir d'une image positive, facilitant le dialogue avec les familles. L'étape la plus longue dans le développement d'une forme-école est, pour Solidarity Now, non pas d'attirer les enfants, mais les parents. Ce processus passe par l'image qui leur est renvoyée par l'école. L'équipe éducative doit être stable, professionnelle et irréprochable, le vocabulaire utilisé est relativement le même que celui des autres *implementing partners*, notamment l'utilisation du mot « irréprochable ». À cette fin, Solidarity Now pense qu'il faut que tout le monde dans le camp connaisse l'école et parle de l'école.

Sur cette dimension, il n'y a pas que face aux enfants et aux familles qu'il faut être irréprochable, ce doit être aussi le cas face aux autres ONG, potentielles partenaires ou à minima potentielles prescriptrices pour qu'elles communiquent sur l'école auprès de leur réseau. Pour la REC de Ritsona, ces raisons sont malgré tout physiologiques et psychologiques, si l'équipe n'est pas stable alors l'état émotionnel des enfants est mis à mal, ils vont s'attacher à des adultes qui leur échapperont au bout de quelques jours, générant une nouvelle souffrance inutile, c'est pour cette raison que Solidarity Now ne fait pas appel aux bénévoles.

Cette dynamique de bouche-à-oreille faisant l'apologie de l'école ne va cependant pas de soi et c'est le *curriculum* qui fait office d'accroche. Il doit susciter la curiosité des parents à travers son contenu qui, orienté vers les impératifs de survie, les convaincra qu'ils ont quelque chose à gagner en envoyant leur enfant à l'école puis en y venant eux-mêmes. Ensuite, de nombreuses réunions sont organisées à l'école avec les parents, avec les autres adultes, afin de présenter le complexe, mais aussi évoquer d'autres sujets comme l'éducation à la santé par exemple. Dans un premier temps, les enseignants ont fait remonter à la coordinatrice de Solidarity Now dans le camp de Ritsona qu'ils avaient l'impression de perdre du temps avec cette dimension para-éducative de leur travail. Par la suite, ils se sont rendus compte que c'était dans le cadre de ces activités qu'ils gagnaient à la fois la confiance et le respect des parents, ceux-ci étant reconnaissants que des adultes grecs prennent à ce point soin de leurs enfants et d'eux-mêmes. Des affinités ont également pu se créer entre parents et enseignants, les premiers questionnant les seconds sur leur propre famille, demandant s'ils avaient des enfants, si ces enfants aimaient l'école, etc.

Solidarity Now a constaté à son arrivée que certains parents ne faisaient pas de différences entre l'éducation formelle et non-formelle, confusion que la coordinatrice de Solidarity Now ne s'explique pas. De mon côté, je suppose que, comme à Eleonas ou à Skaramangas, des ONG jouant le jeu de la concurrence avant que la situation ne soit rationnalisée par Solidarity Now dans le cadre de l'ESWG entretenaient la confusion. À Ritsona, la REC a travaillé cette question avec les intervenants de l'éducation non-formelle et ils ont, ensemble, choisi de tenter la construction d'une nouvelle représentation de leur activité, le message devenant : « L'éducation formelle c'est la REC, tout ce qu'elle dit sur les écoles en ville est l'éducation formelle ». Les acteurs de l'éducation non-formelle se sont ensuite entendus pour insister sur la dimension d'aide aux devoirs, qui n'est là que pour aider l'école, les parents comprenant de mieux en mieux cette différence. En général, la REC, à partir du cartable des enfants, montre le cahier de devoirs aux parents en disant que le travail dans le camp ne concerne que ce cahier et que tous les autres cahiers sont pour l'école, formelle, en dehors du camp. Le ramassage en bus organisé par l'OIM permet aussi de créer de nouvelles représentations car les enfants « partent » à l'école, alors que lorsqu'ils restent dans les écoles du camp ils ne « partent pas » à l'école. Le problème, c'est que dans les deux cas, le formel et le non-formel, les lieux sont appelés école. La REC essaye donc également de faire la différence et conseille aux acteurs de l'éducation non-formelle du camp d'appeler le programme de Solidarity Now « After school activities » ou « Lessons » ou « Homework support » pour tenter de le différencier auprès des parents et des enfants.

Le travail de communication des REC dans les camps, tout comme l'analyse de leurs discours et de leurs activités trouve néanmoins des limites dans le fait que l'école recoupe différentes réalités selon les pays d'origine des migrants. Les généralisations sont impossibles, quand bien même certaines approches seraient un succès avec une cohorte d'enfants durant une période ou que certaines stratégies d'attraction des parents soient particulièrement efficaces avec certains publics.

Sous l'influence de l'UNICEF, le caractère normatif semble particulièrement s'exprimer à travers le cadre administratif car il s'agit d'une dimension qui va faciliter l'obtention de l'asile pour diverses raisons : certificat de scolarisation, acquisition de compétences langagières démontrant la volonté de rester dans le pays, connaissance des us et coutumes locaux qui vont permettre une meilleure intégration en société. Dès lors, il ne s'agit pas de placer un adulte dans une salle de classe pour qu'un complexe éducatif puisse se proclamer être une école. Il peut y avoir sur ce point une opposition avec certaines ONG, c'est ce que je présentais par exemple avec la School for Peace mais cela arrive avec d'autres structures, souvent davantage récréationnelles qu'éducatives, le terme récréationnel étant parfois connoté négativement par l'UNICEF et ses partenaires.

Je conclurai l'analyse de la gestion de la parentalité par Solidarity Now en évoquant la *kindergarten* (équivalent des écoles maternelles françaises) qui a été ouverte à Ritsona en octobre 2018 et a eu un réel impact sur le camp, d'autant plus que Ritsona accueille principalement des familles. Dans la mesure où les enfants déclarent « aimer » leurs enseignants, les parents ont semble-t-il été amenés à faire de même et ont adopté un comportement protecteur envers le complexe éducatif, se proposant de faire le ménage par exemple ou d'aider les enseignants à ranger les classes. Ils agissent ainsi dans le cadre d'une forme de mimétisme, mais aussi de valorisation et de reconnaissance. Selon sa directrice, il y a une meilleure ambiance dans le camp depuis l'ouverture de la *kindergarten* car elle mélange des enfants issus de diverses communautés. Ceux-ci sont trop jeunes pour se préoccuper des conflits ethniques et cela amène les parents à réfléchir sur leurs actes. En effet, des enfants de nationalités différentes s'amusent ensemble toute la journée donc le soir les parents ne peuvent pas s'affronter, ce comportement deviendrait ridicule. Néanmoins, dès la *kindergarten* il y a des actions à mener auprès des parents pour que les enfants viennent à l'école, ils sont souvent invités, avec des interprètes, pour des échanges formels ou informels, des discussions ouvertes sur des sujets de société ou d'actualité. C'est dans ce cadre qu'il devient possible de travailler sur la mixité et de déconstruire les représentations de part et d'autre. Dans la première partie de ce deuxième point j'ai décrit les différentes stratégies d'attraction et de rétention des parents menées par les formes-écoles dont les *implementing partners* de l'UNICEF sont gestionnaires. Sans une gestion fine de la parentalité dès le camp, juguler le trauma ou construire la transculturalité devient illusoire. La déscolarisation devient alors une échappatoire pour des parents qui veulent que leur enfant arrête de souffrir dans un environnement qu'il ne comprend pas et qui ne le comprend pas. Mes analyses démontrent combien la prise de conscience de l'importance de la parentalité par les acteurs institutionnels a amélioré la prise en charge des enfants déplacés mais aussi la vie de camp, dans le cadre d'un élargissement du cercle transculturel produit par la forme-école. Il convient désormais de décrire les effets produits par une attraction durable des parents au sein de la forme-école, objet qu'ils peuvent s'approprier et contribuer à propager les effets.

2.2 – Deuxième niveau de prescripteurs et mécanismes de propagation de la forme-école

J'ai précédemment évoqué pourquoi et comment les acteurs de l'éducation non-formelle dans les camps de Grèce se sont lancés dans l'élaboration d'une stratégie de gestion de la parentalité. La modélisation que certains ont fait de cet objectif à travers l'expression de « faire asseoir » les parents prouve à quel point cette dimension est devenue une priorité voire la priorité dans le développement d'une forme-école. Les portes d'entrée afin d'obtenir de la curiosité, puis de l'attention de la part des parents semblent être d'abord liées au *curriculum*, puis aux activités menées, à mesure qu'ils deviennent de véritables destinataires de l'école. Néanmoins, un nombre relativement restreint d'acteurs de terrain semble s'être questionné sur les mécanismes initiaux poussant les parents à rejoindre le complexe éducatif, restant centrés sur la condition des destinataires initiaux que sont les enfants. Or, avec un *curriculum* dédié à la survie dont les enfants tirent un avantage, les parents se rendent rapidement compte qu'ils ont quelque chose à gagner lorsqu'ils envoient leurs enfants à l'école, mais aussi lorsqu'ils y restent eux-mêmes pour acquérir des compétences leur permettant d'améliorer la vie quotidienne. Le choix que je fais d'utiliser le mot « gain » et le verbe « gagner » ou encore « quelque chose à gagner » est réfléchi et s'inscrit dans ce Goffman considère comme un lieu d'action (1974). Pour lui, un lieu d'action est un espace où les acteurs s'engagent car ils ont quelque chose à gagner. En contexte de camp, la forme-école est donc un lieu d'action où les parents acceptent de concourir. Aucun de mes interlocuteurs n'a envisagé a priori, avant de se lancer dans une stratégie d'attraction, à quel point ce gain pouvait être grand pour les parents tant et si bien qu'ils deviennent le point de bascule d'une propagation du bien-être produit par l'école à l'échelle du camp. Lors de mes différentes interventions, lors de colloques, dans des articles que j'ai pu rédiger, j'ai néanmoins souvent cité la responsable de l'implantation des *kindergarten* publiques dans les camps qui considère que l'école y est « contagieuse ». Pour elle, il s'agit d'un état de fait, mais il conviendrait plutôt de l'inscrire dans un processus qu'il devient possible de décrire en cette fin de thèse tout en s'appuyant sur ce qui a été démontré dans les chapitres antérieurs.

2.2.1 – Du retour de la parentalité à la mobilisation de la forme-école par les institutions du camp

Sans revenir sur les argumentations du début de mon deuxième point, je rappellerai avant toute chose que l'intérêt pour les parents de fréquenter une forme-école est de contrecarrer l'inversion de parentalité qui est un invariant du contexte de camp. L'acquisition de compétences, notamment langagières, permet aux parents de reprendre une place centrale au sein de la famille à mesure qu'ils redeviennent l'interface entre le camp et la société d'accueil, sans avoir besoin de solliciter les enfants en tant qu'intermédiaires. À mesure que les parents deviennent capables de se déplacer sans les enfants, de communiquer avec l'administration du camp et les services de l'asile, le visage du camp se trouve bouleversé puisqu'ils deviennent en mesure d'élaborer des stratégies et s'affranchissent de leur statut d'*outsider*. Longtemps contraints à user de la tactique, du coup-par-coup (De Certeau, op.cit.), ils sont désormais mieux armés face aux encampeurs et aux administrateurs.

Les camps sont des hors-lieux où règne la violence, qu'elle soit physique, morale ou verbale. Néanmoins, la forme-école permettant un élargissement du cercle transculturel, la création de solidarités n'est pas incompatible avec la vie quotidienne des encampés et elles peuvent même dépasser les appartenances communautaires. C'est cet élargissement du cercle transculturel qui décuple l'impact de la forme-école puisqu'après avoir eu une influence sur la condition d'*outsider* des destinataires initiaux que sont les enfants, elle conquiert une influence sur les destinataires secondaires que sont leurs parents. Les adultes s'émancipent à leur tour de l'étiquette dont ils s'étaient vus affublés depuis leur encampement et la cérémonie d'admission caractéristique de l'entrée dans une institution totale. Ils étaient tout entiers accaparés par le camp, se confondant avec lui à un tel point qu'ils en arrivaient à le trouver rassurant et avoir peur d'en sortir. La forme-école prenant l'ascendant sur le trauma des parents, elle leur permet de se dissocier à nouveau du camp pour se recréer une identité. Ils deviennent alors enclins au partage d'informations, y compris auprès d'adultes sans enfants ou dont les enfants ne fréquenteraient pas la forme-école, contribuant au processus de contagiosité que j'évoquais précédemment.

La coordinatrice de l'ONG Elix a particulièrement bien identifié la chronologie menant à cette propagation. D'abord, le complexe éducatif est malmené, subit des malveillances, des vols. Puis, à mesure que les enfants se l'approprient et agissent en prescripteurs les parents viennent profiter du *curriculum* et des activités qui se construisent pour eux. Enfin, ils vont communiquer sur les questions de bien-être à l'échelle du camp et le complexe éducatif sera identifié comme un espace de sécurité émotionnelle pour tout le collectif, contribuant à la création de nouvelles identités et d'un sentiment d'appartenance. Dès lors, tous les acteurs du camp, publics, parapublics ou humanitaires vont solliciter cet espace protégé dans le cadre de leur activité.

Mes enquêtés issus des *implementing partners* de l'UNICEF se sont tous questionnés sur ces interactions inattendues tout en arrivant à la conclusion que seule une forme-école soit capable de les susciter. Ils considèrent en effet que les contacts sont plus faciles à établir pour les enseignants que pour tous les autres acteurs du camp dans la mesure où leur fonction est identifiée comme celle de faire du bien, faire du bien aux enfants. Dans le camp de Ritsona, j'ai échangé longuement avec Solidarity Now sur cette dimension. Mon interlocutrice a développé la différence positive de représentation dont jouissent les enseignants en illustrant son propos par une comparaison avec la situation des travailleurs sociaux qui ne peuvent pas être aussi idéalisés puisqu'ils vont avoir la charge d'annoncer aux familles que l'asile a été refusé ou encore avec la situation des travailleurs des agences onusiennes qui vont expliquer qu'ils ne répareront les containers que d'ici plusieurs jours ou semaines quand bien même il n'y aurait plus d'eau chaude. Même les travailleurs du domaine de la santé ne jouissent pas d'une image si positive car la santé est un domaine qui peut effrayer comme le précisait un de mes enquêtés travaillant pour l'ONG La Strada en Macédoine du nord. De plus, certaines femmes, notamment musulmanes ont peur de se faire examiner par des hommes ce qui implique presque un rejet par principe. Pourtant la réalité est toute autre, une femme peut bel et bien demander à être examinée par une autre femme. Néanmoins, du côté des ONG œuvrant dans le domaine de la santé, des agences onusiennes, des services gouvernementaux qui interviennent directement dans les camps comme le Ministère de la santé dans le camp de Skaramangas, la communication est plus compliquée que pour les acteurs de l'éducation.

Le mimétisme d'enfants qui se battent quand leurs parents se battent a déjà été évoqué, mais ce mimétisme se vérifie aussi en inversant les rôles. Si les enfants apprécient leurs enseignants, les parents font de même et la forme-école prend une place centrale dans le jeu d'interactions intra-camp. J'ai plusieurs fois souligné le fait qu'un complexe éducatif puisse lui-même devenir une hétérotopie au sein de l'hétérotopie qu'est le camp, mais une forme-école complète deviendra un véritable lieu, un lieu d'action.

2.3 – La forme-école au cœur d'un jeu d'interactions intra-camp

Je voudrais en premier lieu dans cette dernière partie revenir sur une déclaration du travailleur social macédonien que j'ai rencontré dans le camp de transit de Vinojug, à Gevgelija, au sud du pays, en novembre 2017 et qui considère que « plus il y a d'école dans un camp, plus celui-ci sera stable ». Interpellé par cette formulation, j'ai voulu savoir s'il parlait d'un nombre d'écoles ou d'autre chose. En réalité, dans sa pensée, il s'agit plutôt d'un « degré » d'école, d'une question d'importance qui lui serait accordée et d'une place centrale qui lui serait dévolue en tant qu'institution. Ce degré d'école semble alors dépendre de deux facteurs : le niveau d'administration du camp qui est un facteur politique et les échanges suscités par l'école ou à travers l'école qui est alors un facteur interactionnel. Moins un camp est administré et plus il laissera le champ libre à l'école pour combler ce vide, c'est ce que j'ai observé à Calais avec un risque de dictature de l'école sur lequel je reviendrai dans la conclusion de ce chapitre. Dans les camps peu administrés, l'école va se retrouver au cœur du jeu d'interactions entre toutes les institutions en tant qu'unique lieu de sécurité émotionnelle, de « mise à l'abri » pour paraphraser la coordinatrice de l'ONG Metadrsasi. À Vinojug, dans le camp précédent, les réunions du dispensaire étaient par exemple organisées dans les locaux de l'école pour rassurer les participants, les femmes musulmanes ayant notamment avancé leur inquiétude face à la perspective d'aller au dispensaire par peur d'être soignées ou manipulées par des hommes. Néanmoins, ayant eu des difficultés dans mon cinquième chapitre à qualifier le camp de Vinojug en tant que forme-camp aboutie, j'appuierai mes démonstrations sur d'autres exemples.

2.3.1 – Premières hypothèses sur les camps informels suite à la pré-enquête à Calais

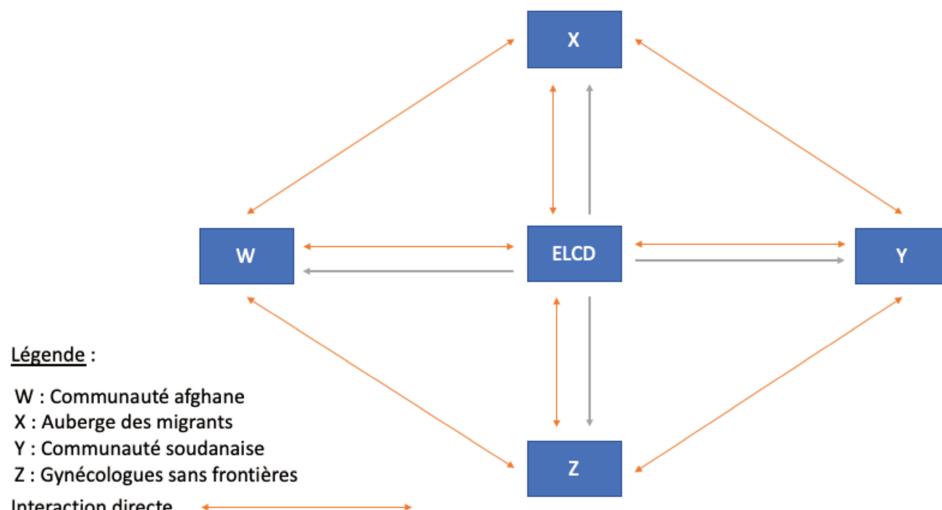
Si j'ai choisi le camp de Calais comme terrain pour mon dernier Mémoire de Master puis pour une pré-enquête à l'heure de me lancer dans le projet de thèse, c'est avant tout parce que j'étais stupéfait par l'hypermédiatisation de l'École Laïque du Chemin des Dunes qui ne ressemblait en rien à ce que j'avais connu lors de mes expériences en Thaïlande et au Liban. Dans cette hétérotopie que Michel Agier considère comme la typologie de camp la plus insalubre, j'en suis arrivé à la conclusion qu'il s'agissait d'un « No Man's Land Administratif » sur un territoire où l'État français, pourtant fort et omniprésent sur de nombreuses thématiques d'ordre social, interdisait toute forme d'administration publique ou parapublique d'y pénétrer. Après deux séries d'entretiens en février et octobre 2016, je me suis rendu compte que la conséquence de ce déficit d'État était que l'école présidait bien souvent de la destinée du camp. En effet, lors du premier démantèlement du camp ayant eu lieu quelques jours après mon premier passage, l'école a bénéficié de soutiens incommensurables (associations, artistes, personnalités politiques, militants) provenant à la fois de l'intérieur et de l'extérieur du camp, se concrétisant par des chaînes humaines tout autour du complexe, défiant les services du Ministère de l'intérieur venant détruire l'édifice.

La presse française et internationale a couvert l'évènement, propageant encore le sentiment de sympathie dont bénéficiait l'École Laïque du Chemin des Dunes, rejaillissant sur l'ensemble du camp et conduisant l'État à stopper son projet de démantèlement. Mon deuxième passage visait à couvrir la nouvelle tentative de démantèlement, qui sera cette fois définitive, pour observer le rôle tenu par cette institution qui avait été capable à elle seule de tenir tête six mois plus tôt à tant de cohortes de policiers. Durant plusieurs jours, l'École Laïque du Chemin des Dunes a tenu à nouveau, confortée par l'élan médiatique, le soutien des migrants et des associations locales. Néanmoins, face à la volonté du gouvernement, elle a fini par lâcher prise et, bien qu'ayant été le dernier édifice détruit, elle a fini en flammes. Ma dernière image du camp reste très présente quatre années plus tard, au milieu d'un paysage lunaire fait de cendres et de flammèches qui achevaient ci et là leur besogne, l'école a trôné jusqu'aux derniers soubresauts de ce semblant de ville qui compta jusqu'à 10 000 usagers.

Plus que de s'émouvoir sur la fin de cette expérience, mes pérégrinations en Grèce, en Macédoine du Nord, en Serbie et en Italie m'ont incité à me questionner sur le pourquoi de cette situation, à tenter de comprendre la construction de cet objet devenu omnipotent. En effet, la considération quelque peu naïve voulant que l'école et l'enfance représentent des messages d'espoir sont des arguments insuffisants eu égard à la force et à la violence que le gouvernement français a opposé à l'aura de L'École Laïque du Chemin des Dunes.

En fin de thèse, j'ai pu modéliser les jeux d'interactions menant à cet état de fait, ils sont visibles ci-dessous (schéma 9) et je suis désormais en mesure de les expliciter.

Schéma 9 : Jeux d'interactions intra-camp dans les formes-camps informelles à partir de l'exemple de Calais



Source : Crédit personnel

Les deux terrains à Calais m'ont en premier lieu permis d'identifier que l'École Laïque du Chemin des Dunes était la seule institution à entretenir des interactions avec toutes les autres institutions du camp, c'est ce que j'appelle des interactions intra-camp directes. En effet, le peu d'acteurs extérieurs autorisés à pénétrer le camp ou intervenant sans en avoir le mandat portaient une attention toute particulière à la condition des enfants. La majorité d'entre eux ayant été identifiés par l'École Laïque du Chemin des Dunes, cette dernière devenait la porte d'entrée à toute activité humanitaire ou associative dans le camp.

Ces rapports n'étaient pas nouveaux pour moi, ils correspondaient à ce que j'avais pu observer dans les camps de Thaïlande et du Liban, étaient en lien avec le statut protecteur dévolu à l'enfance et répondaient aux questions de représentations discutées dans les chapitres précédents : l'école ne fait peur ni aux migrants, ni aux encampeurs. J'ai bénéficié dans mes enquêtes de ces a priori positifs, obtenant des autorisations formelles pour rentrer dans le camp quand bien même ce dernier était interdit au public, notamment en période de démantèlement. Nul doute que si mes recherches avaient directement porté sur les droits de l'homme ou des questions de bafouement des textes juridiques il n'en aurait pas été de la sorte. Pourtant, l'école et l'éducation se sont avérées être des dimensions éminemment politiques et m'ont conduit à traiter ces points controversés.

Ce que j'ai découvert est davantage en lien avec l'entretien de ce que j'appelle des interactions intra-camp indirectes. La situation de l'ONG Gynécologues Sans Frontières que j'ai déjà évoquée en est la plus emblématique. En effet, l'activité de cette ONG était interdite dans le camp alors que les problématiques de santé sexuelle et reproductive étaient une réalité, que des femmes tombaient enceinte voire accouchaient dans le camp. Dès lors, l'École Laïque du Chemin des Dunes a pris l'initiative de cacher Gynécologues Sans Frontières dans l'une de ses salles de réunion, leur permettant de façon indirecte, à travers l'école, d'atteindre leurs destinataires, essentiellement des femmes. C'est la question des représentations qui a rendu cela possible, nulle autre institution n'ayant une image assez rassurante pour attirer les femmes dans son enceinte. Une association de juristes dispensait également ses conseils dans une salle de l'école, les locaux en arrivaient alors à dépasser le rôle d'espace de sécurité émotionnelle dédié aux enfants pour être également identifié en tant que tel par les parents qui le considéraient comme un lieu de rencontre.

Enfin, la cour de récréation étant le seul espace de jeu du camp (jeux pour enfants, baby-foot, etc.), elle devenait un espace apprécié des petits comme des plus âgés. Cette dimension a eu un impact direct sur la vie de camp et ses rapports sociaux, des communautés en conflit comme les Afghans et les Soudanais entrant en contact et se découvrant mutuellement dans un périmètre réduit, ils reproduisaient dans leur vie quotidienne les ententes cordiales entretenues au sein de l'École Laïque du Chemin des Dunes. Pour l'inventeur de l'École Laïque du Chemin des Dunes, Zimako, migrant Nigérian et usager du camp, sa volonté de devenir ce qu'il appelle « l'étendard politique » du camp était alors accomplie. En effet, lui-même ne disposait initialement d'aucune compétence éducative, il réfléchissait avant tout à la création d'un lieu potentiellement médiatique qui deviendrait de fait indestructible par les pelles mécaniques. Néanmoins, cette dimension politique n'est possible à conquérir que dans un camp sous-administré où l'école, au-delà de prendre la place centrale dans le jeu d'interactions en arrive à présider à la destinée du camp, voire même à en prendre le pouvoir. Les dérives et les limites de cette dynamique seront discutées en conclusion du chapitre car la dimension politique, guerrière, n'est pas la fonction première d'une école dans le cadre des représentations de l'éducation formelle. Elle semble également paradoxale eu égard aux objectifs de diffusion du bien-être et de création d'un espace de sécurité émotionnelle. Néanmoins, j'avais déjà quelque peu perçu cette dimension dans l'éducation non-formelle comme je le présentais en introduction, lors de ma première expérience en Thaïlande en 2008, lorsque le directeur de la structure au sein de laquelle je travaillais considérait que le rôle de l'école était peu ou prou de former des révolutionnaires.

Mon projet initial était de vérifier les hypothèses établies à Calais dans le camp informel d’Idomeni, en Grèce, dont la forme était relativement similaire. Le démantèlement de ce camp en 2016 m’en a finalement empêché. Cependant, les observations réalisées à Calais m’ont permis de conforter mes premières hypothèses relatives aux formes-camps formelles ou mixtes que je m’apprêtais à pénétrer en Grèce : davantage que la formalité ou l’informalité d’un camp, c’est la structure de la forme-camp qui permet à une forme-école de prendre ou non la place centrale du jeu d’interactions. C’est ce que je vais à présent décrire.

2.3.2 – Modélisation des interactions dans les camps formels ou mixtes

Au sein des formes-camps que j’ai retenues dans le cinquième chapitre, j’ai pu vérifier que les plus stables étaient celles où le degré d’école était le plus important. Mon point de vue est que les étiquettes de « poudrière » ou « d’enfer » dont sont affublés des camps comme ceux de Moria sur l’île de Lesbos ou Vathy sur l’île de Samos, sont étroitement liées au fait que les politiques publiques y limitent l’intervention d’acteurs extérieurs, inhibant par conséquent le développement de potentielles formes-écoles. Malgré leur statut formel, impliquant souvent des annexes informelles, les formes-camps que j’ai étudiées diffèrent de par leur niveau d’administration qui est plus ou moins présent et plus ou moins oppressant. Or, conformément à ce que j’avais pu observer à Calais, il s’avère que moins le camp est administré, plus la forme-école sera à même d’y prendre une place centrale.

Néanmoins, ceci est à nuancer, tant dans les formes-camps très administrées que dans celles qui sont peu administrées voire même dans celles qui ne recouperaient pas toutes les caractéristiques de la forme-camp telle que je la conçois dans cette recherche. Par exemple, dans le camp d’Eleonas, sis dans Athènes intra-muros et bénéficiant d’un droit de regard des agences onusiennes, de différentes ONG, du gouvernement grec mais aussi de la mairie d’Athènes, le complexe éducatif semble à première vue être une institution comme une autre. Pourtant, elle est la seule à être mobilisée par les autres institutions du camp lorsqu’elles ont des difficultés à atteindre leur population cible, d’autant qu’elle est la seule à offrir des espaces récréatifs pour les enfants et les adultes, en créant de fait un espace de sécurité émotionnelle déjà maintes fois décrit et qui incite les usagers du camp à protéger le complexe éducatif. Il y a donc, en sus des interactions directes entretenues par la forme-école et les autres institutions, des interactions indirectes où des institutions touchent leurs destinataires via l’intermédiaire qu’est la forme-école.

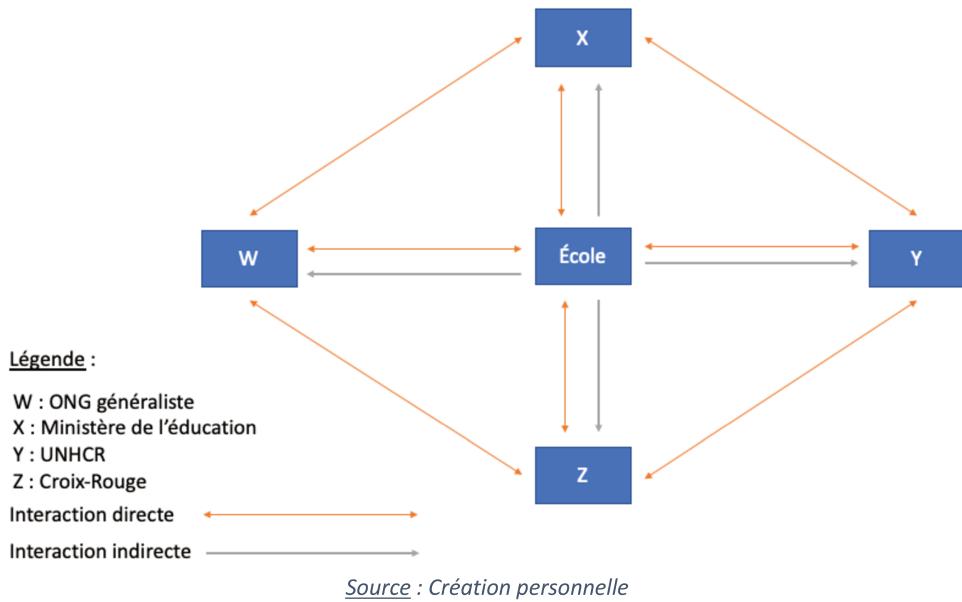
Dans des camps peu administrés, comme celui de Vial sur l’île de Chios où la puissance publique se concentre exclusivement sur le hangar destiné à la mise en œuvre des compétences dévolues aux encameurs par l’approche *hotspots*, je m’attendais initialement à un mécanisme de prise de pouvoir par la forme-école sur le modèle de ce que j’avais connu à Calais. Néanmoins, le fait que son activité soit exclusivement réduite à l’accomplissement de l’objectif de transition dans la normativité, au service du gouvernement et sous contrôle de l’ESWG coordonné par l’UNICEF, inhibe son potentiel développement politique en tant qu’outil de revendication comme ce qui s’est produit à Calais. Mais le développement de la dimension politique d’une forme-école est-il souhaitable ? C’est une question à laquelle je ne suis pas encore en mesure de répondre.

Enfin, l'*Asylum Center* de Banja Koviljaca en Serbie que je n'ai pas pu catégoriser comme une forme-camp bien qu'il en coche certaines caractéristiques n'est pas pour autant exempté d'une influence positive de l'école ou de la dynamique éducative qui se déroule en son sein. Lors de notre entretien, le directeur de la structure a évoqué un don d'habits de l'UNHCR à destination des usagers de Banja Koviljaca. Il m'a avancé avoir été confronté à une difficulté qui lui a initialement semblée insurmontable puisque l'UNHCR a décidé que pour être bénéficiaires de ces dons, les migrants devaient être enregistrés. Pourtant, bien que le centre soit d'une taille assez petite, l'administration ne maîtrise pas toutes les allées et venues d'autant plus que les migrants ont tendance à instrumentaliser les mécanismes serbes de l'asile puisqu'ils les savent défaillants. Nombre d'entre eux demandent l'asile pour bénéficier d'une protection temporaire, mais ils n'ont absolument pas l'intention d'achever le processus. D'un autre côté, la Serbie ne faisant pas partie de l'Union européenne et ne disposant pas du personnel nécessaire pour orchestrer une politique migratoire rigoureuse n'a pas les moyens de leur en tenir rigueur. Suite à la proposition de don émanant de l'UNHCR, le directeur et ses équipes ont tenté d'inciter les usagers à s'enregistrer officiellement, ne serait-ce que pour être prêts à affronter l'hiver. Or, les migrants ont pris peur, notamment de se faire exclure puisqu'ils n'avaient pas élaboré les stratégies nécessaires pour justifier leur demande d'asile, ils avaient peur que leur tactique ne soit démasquée. C'est alors que le directeur a sollicité ce qui faisait office d'école, demandant aux enseignants de convaincre les parents qu'il fallait s'enregistrer avec l'argument qu'il était important pour les enfants d'avoir des habits chauds.

Ceux-ci se sont exécutés, personne n'a été exclu de l'*Asylum Center* et, par un effet de bouche-à-oreille, la majorité des usagers non-enregistrés ont pris contact avec les services administratifs de la structure. C'est ce que je qualifie d'interaction indirecte, une institution (UNHCR) entrant en contact avec des destinataires (les usagers du camp) à travers l'école. Les enseignants de la structure sont soit issus de l'école de la ville et détachés pour quelques heures, soit salariés du Danish Refugee Council (DRC). D'après le directeur de l'*Asylum Center*, ils sont conscients de ces enjeux, du fait qu'ils aient la capacité d'être des intermédiaires privilégiés en raison de l'image positive que renvoient les dynamiques éducatives. Je n'ai pas pu échanger avec ces enseignants très longtemps, à peine avons-nous discuté de façon informelle, il convenait cependant de savoir s'ils considèrent être instrumentalisés ou même s'ils considèrent abuser de leur position d'enseignant pour satisfaire aux besoins de l'administration de l'*Asylum Center*.

Malgré tout, de manière générale, les jeux d'interactions au sein des formes-camps semblent correspondre aux logiques modélisées dans la page suivante (schéma 10), que je vais à présent expliciter notamment à travers l'exemple du plus grand camp de Grèce continentale : Skaramangas.

Schéma 10 : Jeux d'interactions intra-camp dans les formes-camps formelles à partir de l'exemple de Skaramangas



W, X, Y et Z sont une ONG généraliste, une représentation du Ministère de l'Éducation grec, un bureau du Haut-Commissariat des Nations Unies pour les Réfugiés (UNHCR) et un local de la Croix-Rouge dont le rôle est de délivrer le certificat de santé nécessaire aux enfants afin qu'ils puissent être inscrits dans une école formelle. Toutes ces institutions vont être en interaction, avoir une influence l'une sur l'autre et la forme-école fait partie de ce réseau. Néanmoins, si sa position est différente c'est parce que toutes les institutions sont influencées par l'école et ont même une influence indirecte l'une sur l'autre à travers l'école. Par exemple, la Croix-Rouge fait face à deux obstacles majeurs. Premièrement, il lui est difficile d'obtenir une liste exhaustive des enfants du camp. Deuxièmement, ces derniers ont peur de venir. L'UNHCR a des listes du camp, mais elles ne sont pas à jour parce que les migrants ont peur de s'enregistrer et de se faire expulser. Dès lors, quelle est l'institution qui peut inciter les familles à aller s'inscrire au bureau de l'UNHCR pour que les enfants puissent ensuite effectuer la visite médicale nécessaire à l'inclusion en école formelle ?

Il s'agit de la forme-école, qui est la seule institution qui ne soit pas effrayante ou connotée négativement et qui permet, après la classe, d'inviter des parents, des professionnels de la Croix-Rouge, des représentants de l'UNHCR pour évoquer les démarches avec un interprète. L'école peut aussi inciter des enfants jouant le rôle d'intermédiaires, puisqu'ils maîtrisent à la fois les codes de la famille et ceux des institutions du camp (intégrés grâce à l'école), de convaincre les parents d'aller s'enregistrer. Dans le camp de Skaramangas, la réflexion menée par l'ONG Elix sur la nature et la structure du complexe dont elle avait la responsabilité a mené au développement d'une véritable forme-école à même de prendre la place centrale dans le jeu d'interactions du camp, notamment à travers les questions de parentalité ayant touché jusqu'aux figures du camp, au premier rang desquels se trouvent « l'oncle » ou encore le vendeur de falafels que j'ai déjà évoqués. Quand les parents, les adultes et les figures du camp deviennent des prescripteurs, la forme-école se propage. Cette dernière prend alors naturellement la place que je modélise en étant la seule institution, comme à Calais, en interaction avec toutes les autres dans la mesure où elles ont, sans exception, un regard ou un pan de leur activité en lien avec la condition des enfants. La deuxième phase est celle du développement d'interactions indirectes.

Ces descriptions ont permis d'établir à quel point le visage d'un camp pouvait être transformé par le fait qu'une forme-école y prenne la place centrale dans le jeu d'interactions qui s'y déroule. Néanmoins, ces créations de solidarités, cette facilitation de la diffusion des messages ne permettent pas encore de vérifier l'hypothèse de détotalisation du camp que j'ai présentée dans mon introduction générale. Pour ce faire, il convient d'observer comment la forme-école est la seule institution du camp capable d'entretenir des interactions extra-camp et inter-camps, ce sont sur ces dimensions que je conclurai ma thèse.

Conclusion du chapitre

Le sixième chapitre de ma thèse visait à établir le lien entre la déclinaison sous forme de *curriculum* d'une transition dans la normativité menée par les formes-écoles, l'attraction des parents et les premiers signes d'un bouleversement de la structure interne des formes-camps. Ce bouleversement se concrétise par l'abolition d'un certain nombre de concurrences contre-productives puisque l'école devient le ciment de la stabilité du camp et la garante des interactions sociales. Les stratégies d'attraction des parents vont ensuite créer des solidarités nouvelles, abolir des barrières communautaires contribuant à l'élargissement du cercle transculturel et à la création de nouvelles identités, significatives de la sortie d'une condition d'*outsiders* puisque les usagers du camp, enfants ou adultes, ne sont plus en dehors de la norme quand bien-même celle-ci resterait sujette à discussions. Néanmoins, avant de conclure mon projet de thèse par la description des mécaniques de détotalisation des formes-camps, il convient de mettre en garde contre une idéalisation incontrôlée de l'école.

En effet, la dimension politique de l'École Laïque du Chemin des Dunes lui a conféré un tel pouvoir dans le camp, qu'en l'absence de toute forme d'administration elle en avait pris les commandes, si bien qu'elle a présidé plusieurs fois à son destin, permis d'éviter le premier démantèlement et largement contribué à retarder le second. Or, l'institution a aussi connu son lot de dérives, une certaine forme de mégalomanie s'est installée chez Zimako, l'initiateur de l'école, tandis que les bénévoles et autres humanitaires profitaient de lui pour se faire une réputation dans le camp. L'école est également devenue le théâtre de scènes étranges sur fond de soirées alcoolisées complètement incompatibles avec le fait d'accueillir des enfants. Il s'agit ici de déviances, la prise de pouvoir par une école au sein d'une hétérotopie informelle fermée à toute forme d'administration n'est pas une fin en soi, il faut même envisager le fait que la forme-camp, sous pression de la forme-école, soit peut-être elle-même devenue réfractaire à toute forme d'administration. Il devient possible d'établir l'hypothèse que si la durée de vie du camp avait été plus longue, celui-ci aurait pu se confronter à une potentielle dictature de l'école avec l'arbitraire que cela implique. Elle se serait trouvée être la seule institution vivante, personnifiée, sans aucun contre-pouvoir dans le cadre de ce camp où nulle administration formelle ne pénètre. Dès lors, il est impossible de savoir quelles auraient été les décisions de Zimako, comment sa légitimité aurait-elle pu flétrir alors que malgré ses déviances il multipliait les conférences et les interviews ? Comment son autorité aurait-elle pu être remise en cause dans le camp ? Aurait-il eu tous les droits ?

Chapitre 7 : Consolidation des interactions dépassant l'échelle du camp : détéotalisation de la forme-camp sous l'influence de la forme-école

En Grèce, à travers la mise en place du groupe de travail *Education Sector Working Group*, le tissage de liens entre tous les acteurs, formels et non-formels, travaillant sur les dynamiques éducatives en contexte de camp est devenu une réalité, notamment grâce au travail de fond de l'UNICEF. Dès lors, ce contexte institutionnel pacifié me permettait de travailler sur l'hypothèse la plus innovante de mon projet de recherche qui voulait que ce que j'ai dénommé les « formes-écoles » modifient durablement l'environnement des formes-camps catégorisés comme des institutions totales. En effet, bien que j'aie cité en introduction générale deux chercheurs ayant tenté d'étudier l'environnement des camps à travers la littérature issue de l'école de Chicago et le concept d'institution totale (Le Houérou, op.cit. ; Bassi, op.cit.), aucun n'a envisagé la confrontation des écoles et des camps pour décrire les influences réciproques entretenues par ces deux objets, ni la production de rapports sociaux qui en découlait.

J'ai alors pu répondre à ma première question de recherche qui était de savoir comment l'école dépasse les représentations de ses usagers pour devenir un outil au service de la survie à travers l'analyse de mon corpus. Cette analyse m'a conduit à comprendre en fin de thèse que le travail sur la construction du *curriculum* pouvait entraîner un retour de la parentalité, celui-ci impliquant un premier bouleversement de la structure du camp. J'ai également répondu aux deux autres questions intimement liées entre elles qui cherchaient à comprendre les mécanismes de personnification de l'école et leur lien avec la mise en scène du jeu d'interactions du camp.

Dès lors, je suis en mesure de valider ou infirmer si la présence d'une forme-école au sein d'une forme-camp est à même d'abolir les caractéristiques qui en font une institution totale. Dans un premier point, j'analyserai les interactions extra-camps et intra-camps entretenues par les formes-écoles avant d'envisager comment celles-ci permettent de modifier le comportement de toutes les institutions du camp.

1 – Bouleversement de la structure des formes-camps à travers l'influence des formes-écoles : regards réflexifs sur les interactions dépassant le périmètre du camp

Dans mon sixième chapitre je décrivais les premiers bouleversements de la structure des camps à travers un changement des comportements individuels, induit par la forme-école qui suscitait l'intérêt des adultes grâce à un *curriculum* de survie découlant d'une réflexion profonde sur une transition dans la normativité, s'appuyant elle-même sur le soin du trauma et la construction de la transculturalité. Or, cela ne permet pas de valider en l'état la potentielle « détéotalisation » d'un camp dans la mesure où le sixième chapitre met principalement l'accent sur la propagation du bien-être, le retour de la parentalité et la pacification du camp à mesure que les encampés reprennent possession de leur identité.

Ces constats ne constituent alors que le point de départ d'une évolution plus substantielle des interactions à l'intérieur des camps. En effet, pour que la forme-école devienne le catalyseur de la détérioration d'un camp, il lui reste à modifier durablement le comportement des institutions à travers des interactions dépassant le périmètre du camp, c'est ce que je vais à présent décrire.

1.1 – La forme-école au cœur d'un jeu d'interactions extra-camp et inter-camps

À l'échelle du camp, une forme-école ayant validé toutes les caractéristiques énoncées précédemment est en mesure, après avoir suscité un retour de la parentalité, d'influer sur les comportements individuels. La forme-camp s'en trouve alors pacifiée, mais elle n'est pas pour autant à même de faire un pas vers la désintégration de ses caractéristiques totales quand bien même les autres institutions comme l'administration du camp, les représentations des différents Ministères impliqués dans la gestion des camps ou encore les ONG dont les objectifs ne sont pas liés à l'éducation commencerait à modifier leurs comportements.

Pour que le phénomène soit durable et que la forme-école prenne la place centrale dans le jeu institutionnel, il est nécessaire qu'elle amène les autres institutions à comprendre qu'elles peuvent elles-mêmes avoir quelque chose à gagner en encourageant les interactions extra-camps et inter-camps initiées puis entretenues par la forme-école.

1.1.1 – Les interactions extra-camp

J'ai présenté plusieurs fois des interactions consolidées par les formes-écoles avec l'extérieur du camp. Cela se concrétise par exemple par des échanges avec la *kindergarten* de la ville de Chalkida pour le complexe éducatif du camp de Ritsona, par des projets artistiques dans la ville de Mytilène pour les enfants fréquentant le complexe éducatif de Kara Tepe ou encore par des visites culturelles et la fréquentation d'associations locales à Calais. Je ne listerai pas toutes les interactions extra-camp que j'ai rencontrées tant elles sont nombreuses, concernent toutes les institutions que j'ai classifiées comme formes-écoles, et cela sans exception.

En revanche, il pourrait être intéressant de les catégoriser car, bien qu'elles soient à chaque fois adaptées au contexte local entourant la forme-école et la forme-camp, elles se révèlent souvent du même type. C'est ce que je présente dans le tableau de la page suivante (tableau 41).

Tableau 41 : Les potentielles interactions extra-camp entretenues par une forme-école et qui permettent aux enfants, à des parents mais aussi à d'autres adultes de sortir du camp

Type d'interactions extra-camp	Interactions associatives et administratives	Interactions artistiques et culturelles	Interactions sportives
Exemples (liste non exhaustive)	<p>Mise en relation des parents avec les structures d'accompagnement à la demande d'asile dans les camps de Skaramangas et Eleonas</p> <p>Organisation de réunions, fêtes et séminaires dans les écoles grecques pour les écoles situées sur le continent</p>	<p>Visites de la ville et manifestation musicales pour les enfants du camp de Calais</p> <p>Organisation d'une exposition artistique par les enfants du camp de Kara Tepe</p> <p>Visites de monuments et sensibilisation à l'histoire Grecque pour tous les enfants des camps que j'ai pu traverser</p>	<p>Rencontres sportives organisées par l'ONG Earth de Skaramangas avec des équipes hors du camp</p>

Source : Crédit personnelle

Ce premier tableau semble mettre en exergue que les enfants et leurs parents sont les premiers bénéficiaires de l'apport positif de ces interactions. Néanmoins, la dynamique de propagation du bien-être présentée dans le sixième chapitre a permis de conclure qu'elle bénéficiait, par ricochet, à tous les adultes du camp à mesure que la forme-école était identifiée comme un lieu que tous les usagers gagnaient à mettre à profit.

En sus, je considère comme interaction extra-camp la potentialité de faire venir un acteur extérieur pour dispenser son savoir ou apporter une aide (juridique, administrative, psychologique) aux usagers du camp dans les locaux de la forme-école. Ces interactions permettent d'ouvrir le camp sur l'extérieur, comme lorsque je décrivais le concert mené par les enfants de l'ONG El Sistema dans le camp de Skaramangas. J'ai été ce jour-là particulièrement marqué par les paroles d'un migrant que j'avais déjà interviewé, Ibrahim que j'ai déjà cité, qui me disait que ces évènements (figure 59) permettaient de montrer à l'extérieur que les usagers du camp étaient des gens « bien ». Au fil de cette enquête, Ibrahim est devenu mon ami, je suis depuis trois ans les différentes étapes de sa demande d'asile et j'ai travaillé grâce à son histoire la notion de parcours migratoire avec mes élèves en France ; nous avons échangé des photos, des SMS, je l'ai en quelques sortes présenté à mes propres élèves (deux classes de CM1/CM2 situées dans des quartiers situés en réseau éducation prioritaire à Perpignan).



Figure 59 : Discussions avec Ibrahim dans son container avant le concert de Skaramangas (Crédits : Idrac)

Dans le tableau ci-dessous (tableau 42), je reprends les mêmes catégories d’interactions extra-camp pour évoquer celles qui permettent de faire entrer des acteurs extérieurs dans le camp.

Tableau 42 : Les potentielles interactions extra-camp entretenues par une forme-école et qui permettent d’ouvrir le camp

Type d’interactions extra-camp	Interactions associatives et administratives	Interactions artistiques et culturelles	Interactions sportives
Exemples (liste non exhaustive)	Conseil juridique dans les locaux de l’École Laïque du Chemin des Dunes dans le camp de Calais Intervention de psychologues dans les formes-écoles du camp de Vial Intervention d’infirmières et infirmiers dans les locaux du complexe éducatif de Vinojug	Visite d’un poète kurde au sein de la forme-école du camp de Calais Invitation d’artistes divers dans le complexe éducatif de Kara Tepe Cours sur la tenue d’un potager menée par une université Athénienne dans le camp de Skaramangas	Sollicitation d’éducateurs sportifs par l’ONG Earth dans le camp de Skaramangas Cours de ping-pong dans le camp de Vinojug

Source : Création personnelle

Je me suis longuement interrogé sur la possibilité pour les autres institutions des camps à solliciter ces deux types d’interactions, qui permettent de sortir du camp ou de faire entrer l’extérieur dans le camp. Tant que les institutions du camp ne comprennent pas l’intérêt qu’elles ont à s’approprier la forme-école, ce potentiel n’existe pas et quand bien même elles démarrent un processus d’appropriation, il reste balbutiant. Ces résistances et ces difficultés s’expliquent, comme je l’ai démontré, par les représentations sociales des acteurs menant des programmes sur le terrain. Je rappellerai ici les commentaires du travailleur social de Vinojug qui m’expliquait que les réunions du dispensaire étaient organisées dans les locaux de l’école car la santé est un sujet « qui fait peur » et que les migrants ne venaient pas d’eux-mêmes au dispensaire. Il en va de même pour les institutions liées à la demande d’asile comme à Banja Koviljaca où les migrants ont peur de s’enregistrer quand bien même cela leur permettrait de bénéficier d’un don de vêtements.

En prenant conscience de ces lacunes d'un côté et du pouvoir d'attraction de la forme-école d'un autre côté, les institutions du camp modifient leur comportement à deux niveaux : elles s'inspirent des pratiques de la forme-école et elles s'approprient la forme-école dans le cadre de leur propre activité. Plusieurs manifestations de cette dynamique sont directement palpables, notamment dans le repositionnement des bureaux au sein du camp comme lorsque la Croix-Rouge s'installe juste en face du bureau des *Refugee Education Coordinators* (REC) de Skaramangas pour dispenser ses visites médicales dès que les parents sont venus se renseigner sur la possibilité d'une scolarisation. Plus généralement, dans les formes-camps stables et pérennes, l'on assiste à une reconfiguration spatiale du paysage institutionnel puisque les interprètes ou psychologues s'installent ou se réinstallent après plusieurs échecs à proximité immédiate de la forme-école ou du bureau des REC, jouissant d'une image particulièrement positive en tant qu'interface entre la forme-école et l'école formelle. À Eleonas, par exemple, l'ONG Metadrası a installé ses managers directement dans le même container que les REC du camp.

Dès lors, il est possible de conclure que la forme-école transforme plus que jamais la forme-camp en un véritable lieu d'action. Après avoir influé sur les comportements individuels comme je le décris dans mon sixième chapitre, la forme-école va transformer en profondeur les activités des autres institutions et modifier leurs représentations tant elles se rendent compte qu'elles ont, elles aussi, quelque chose à gagner en se l'appropriant.

1.1.2 – Les interactions inter-camps

Si la forme-école est un objet si singulier dans le paysage institutionnel des camps, c'est aussi parce qu'elle est la seule à pouvoir entretenir ce que j'appelle des interactions inter-camps. Cela pourrait s'expliquer par le fait que la mission des acteurs de terrain comme les différentes ONG soit de répondre à la situation d'urgence tandis que les institutions gouvernementales ne disposent que d'une marge de manœuvre réduite dans la mesure où elles répercutent des décisions prises en plus haut lieu (Ministère de l'éducation, Ministère de la santé, Ministère des politiques migratoires). Elles sont alors absorbées par des logiques de management des camps ou encore de gestion des pénuries (eau, nourriture).

Néanmoins, les formes-écoles elles-mêmes n'ont pas initialement conscience de ce potentiel interactionnel, mais elles se rendent aisément compte à quel point ces mécanismes décuplent leur aura. Dans le cadre de futures recherches, j'envisage de développer mes questionnements et mes observations sur ce type d'interactions car j'en ai pris conscience relativement tard.

En effet, elles apparaissaient secondaires pour mes interlocuteurs, comme lorsque j'évoquais une harmonisation des approches des enseignants des formes-écoles ou du matériel éducatif et que l'on me répondait que ce n'était encore qu'un vague projet. De fait, je ne peux recenser que quelques initiatives dans le tableau de la page suivante (tableau 43).

Tableau 43 : Les interactions inter-camps réalisées par les formes-écoles

Interactions inter-camps	Forme des complexes éducatifs	Pratiques des enseignants	Matériel pédagogique	Activités para-éducatives	Activités annexes
Réalisées (liste non exhaustive)	Metadrasiste de situer tous ses complexes éducatifs en dehors des camps	Soutien psychosocial au cœur du <i>curriculum</i> sous l'influence de l'UNICEF en Grèce	Projet d'harmonisation des supports évoqué par les partenaires de l'UNICEF en Grèce Standardisation effectuée dans les deux camps de Macédoine du Nord	Mise à disposition par Elix et Metadrasie d'une salle ou d'un local différent des salles de classe pour mener des activités artistiques	Intérêt pour la parentalité concrétisé par la mise à disposition d'espaces pour les adultes

Source : Crédit personnelle

Il est aisément de remarquer que les interactions inter-camps ne dépassent pas, pour l'heure, le domaine éducatif ou para-éducatif. Je reviendrai avant la deuxième partie de ce premier point sur les possibilités de dépasser ce cadre. Néanmoins, en l'état actuel des choses il reste possible de se projeter sur ce que pourraient devenir ces « vagues projets » évoqués dans le domaine éducatif lorsque les formes-écoles auront pris pleinement conscience de leur potentiel interactionnel. C'est ce que je décris dans le tableau ci-dessous (tableau 44).

Tableau 44 : Les interactions inter-camps réalisables par les formes-écoles

Interactions inter-camps	Forme des complexes éducatifs	Pratiques des enseignants	Matériel pédagogique	Activités para-éducatives	Activités annexes
Réalisables (liste non exhaustive)	Entente entre toutes les ONG sur la localisation des formes-écoles dans le camp ou à l'extérieur des camps	Formation commune pour les enseignants des formes-écoles sur un même territoire	Harmonisation des supports éducatifs à l'échelle d'un territoire	Formaliser un espace avec les mêmes caractéristiques spatiales et les mêmes objectifs pour les activités para-éducatives	Formaliser un espace avec les mêmes caractéristiques spatiales et les mêmes objectifs pour l'accueil des parents et les activités qui leur sont destinées

Source : Crédit personnelle

Formaliser ces interactions inter-camps permettrait de faire un pas de plus vers la transition dans la normativité tant le parcours migratoire des enfants et de leurs familles est accidenté, nombreux sont ceux qui connaissent des passages dans plusieurs camps d'un même pays avant d'y obtenir l'asile ou de rejoindre leur destination finale. Il y aurait un gain de temps pour les enseignants des formes-écoles ainsi que d'efficience en accueillant des nouveaux arrivants ayant déjà acquis quelques codes de l'éducation en contexte migratoire, ayant déjà travaillé sur le soin de leur trauma et acquis des compétences en termes de transculturalité.

De plus, cela permettrait d'ancrer dans le paysage des camps le fait que l'école soit le lieu privilégié de sécurité émotionnelle, qu'elle soit un repère immédiat pour les nouveaux arrivants ayant déjà connu des formes-écoles dans le cadre de leurs expériences d'encampement précédentes. Mes interlocuteurs en Grèce, qu'ils soient des administrateurs, des managers d'ONG ou des enseignants ont identifié ce point sans pour autant le travailler.

Je ne parviens pas encore à déterminer la raison de ce blocage si ce n'est par l'étendue du territoire ou la multiplicité des ONG intervenantes, chacune ayant tendance à défendre son approche. En effet, en Macédoine du nord, où ne se trouvent que deux camps et où La Strada gère seule la dimension éducative en profitant de quelques ressources de l'UNICEF, la standardisation des approches et des supports a été quasi-immédiate. Malgré tout, bien que la communication inter-camps sur le sujet éducatif reste sommaire, les formes-écoles sont les institutions qui l'entretiennent le plus, se posant à nouveau comme un modèle au sein du paysage d'un camp et dont les autres institutions ont tendance à s'inspirer. En effet, je n'ai rencontré aucun dispensaire, aucune ONG de juristes, de médecins, ni même d'interprètes comme Metadrsasi qui intervient pourtant dans tous les camps de Grèce, qui parvenaient à s'entendre pour suivre une approche uniforme. Cet état de fait suscite alors une interrogation, il convient avant toute chose de se demander s'il est souhaitable d'aller aussi loin dans la standardisation contre laquelle je mettais en garde dans le deuxième chapitre, avant même d'envisager des leviers pour atteindre cet objectif. Il s'agit ici d'un questionnement éthique, en allant aussi loin dans l'institutionnalisation des camps cela pourrait asseoir encore davantage leur légitimité en tant que mode de gestion des indésirables. Il s'agit de garder des réserves sur les effets pervers que la standardisation pourrait avoir à moyen terme dans un contexte où les acteurs institutionnels présents dans les camps restent dépendants de l'évolution du contexte en Grèce, au sein de l'UE ainsi que dans les pays d'origine des migrants.

Pourtant, ces différents contextes laissent à penser que la gestion des camps restera une problématique d'actualité, cela ouvre alors des pistes de réflexions intéressantes mettant une fois de plus en lumière la forme-école dont les interactions inter-camps pourraient sans nul doute et sans nulle difficulté dépasser le cadre purement éducatif. En effet, en tant que seul objet entretenant des interactions extra-camp, connaissant les mécanismes d'interactions inter-camps et étant la seule institution dont l'attractivité dépasse le cadre de ses destinataires initiaux, il est possible de se projeter sur un élargissement du spectre d'intervention de la forme-école qui pourrait interagir directement avec les administrateurs d'autres camps accueillant des élèves qu'elle a eu en classe, des familles qu'elle connaît ou d'autres acteurs travaillant auprès d'eux.

2 – Dynamiques de détotalisation de la forme-camp au prisme de l’explosion du carcan institutionnel

L’entretien d’interactions extra-camp et inter-camps par les formes-écoles crée une nouvelle forme de hiérarchie dans le camp mais aussi de dépendance des autres institutions vis-à-vis des formes-écoles. Par conséquent, une explosion du carcan institutionnel initial et à un renversement des rapports de pouvoirs se dessine entre institutions au-delà de ceux envisagés dans le sixième chapitre entre encampés et institutions. Le point de départ de ce phénomène reste la modification des comportements individuels (sixième chapitre) puisque la survie des institutions dépend désormais de leur capacité d’adaptation face à des encampés qui se défont de leur condition *d’outsider* et considèrent à présent le camp comme un lieu d’action au sein duquel ils sont désormais en mesure d’élaborer des objectifs stratégiques. Ces stratégies sont notamment liées à la sortie du camp, que celle-ci soit administrative comme le regroupement familial et la demande d’une protection internationale ou illégale en contournant le droit. À ce titre, un enquête de la mairie de Mytilène sur l’île de Lesbos et l’ancien responsable de la sécurité du camp de Moria, disposant de représentations propres liées à leur poste de fonctionnaires, ont évoqué une « course à la vulnérabilité » menée par des femmes afin d’obtenir une autorisation de quitter l’île : « à Moria, toutes les femmes tombent enceinte ». Plusieurs d’entre elles auraient en effet identifié qu’elles pouvaient obtenir ce statut « vulnérable » en tombant enceinte. Plus rationnellement, ces affirmations semblent à relativiser eu égard à l’accès délicat aux méthodes contraceptives dans les camps de l’île, mais aussi aux désirs profonds d’avoir un enfant potentiellement éprouvé par des femmes, qui ne seraient pas forcément compromis par le parcours migratoire. Je n’ai pas pu vérifier l’ampleur ni la véracité du phénomène en échangeant avec ces femmes, mais même si la dynamique n’est ni généralisée ni banalisée, j’y vois une appropriation par ces femmes de leur environnement spatial mais aussi institutionnel et administratif.

Dans ce deuxième point, je vais reprendre chaque forme-camp traversée pour vérifier si la modification des comportements individuels induite par la forme-école influe assez durablement sur le paysage institutionnel du camp pour valider ce que j’appelle sa détotalisation.

2.1 – Abolition des caractéristiques totalisantes de la forme-camp de Calais (France) : prise de pouvoir de la forme-école

La forme-école du camp de Calais est celle qui a bénéficié de la plus grande médiatisation au point que j’ai mis plusieurs fois en garde dans mes chapitres précédents quant à un déséquilibre pouvant aboutir à une forme de dictature de l’école dans ce camp.

Avant de détailler les raisons qui me poussent à envisager cette interprétation, il convient de voir comment l’activité de l’École Laïque du Chemin des Dunes a dans un premier temps fait tomber toutes les caractéristiques totales de la forme-camp que je rappelle dans le tableau suivant (tableau 45).

Tableau 45 : Rappel de la validation des caractéristiques de l'institution totale de la forme-camp de Calais

Camp de Calais (France)		Date	
		Février 2016 et octobre 2016	
Statut	Formel	Informel	
			X
Caractéristiques	Validé	Exclu	
Mise en dépôt des pensionnaires	X		
Logistique dédiée au gardiennage des hommes	X		
Contrôle totalitaire du mode de vie	X		

Source : Crédit personnelle

La forme-camp de Calais, emblématique de la multiplication des camps informels aux portes de l'Union européenne a été précédemment qualifiée d'institution totale au regard des caractéristiques avancées par Erving Goffman, je vais à présent les reprendre une par une pour observer comment l'activité de la forme-école les affecte durablement. Toutes ces analyses ont été présentées de façon exhaustive dans les six chapitres de la thèse, le but des tableaux conclusifs est davantage de lier quelques axes forts précédemment développés au processus de mise en œuvre de la détérioration des camps. Le tableau ci-après (tableau 46) aborde l'hypothèse de détérioration du camp de Calais.

Tableau 46 : Influence de la forme-école sur la dimension totale du camp de Calais

Mise en dépôt des pensionnaires	La mise en dépôt des migrants dans le camp de Calais s'est trouvée contrariée dès lors que la forme-école a généré des interactions, notamment avec l'extérieur. L'École Laïque du Chemin des Dunes, qui a réussi à susciter l'intérêt des adultes migrants à l'intérieur du camp, a influé sur les comportements individuels et contribué à pacifier le camp en favorisant la construction de dynamiques transculturelles. Les migrants ont compris l'intérêt immédiat qu'ils avaient à fréquenter la forme-école pour être en mesure de sortir du camp et d'utiliser les services de la ville.
Logistique dédiée au gardiennage des hommes	L'installation de containers dans un espace grillagé d'où il n'était possible d'entrer et sortir qu'à heures fixes et à la faveur des données biométriques est restée un épiphénomène et ne s'est pas généralisée. La forme-école a permis une conscientisation des migrants qui ont réussi à s'opposer à une logistique de gardiennage dégradante en faisant preuve d'une vision stratégique dépassant le cadre de l'impulsivité ou de la violence compulsive. Avec le soutien de l'école, Les migrants ont su créer des réseaux de soutien dans le camp et en dehors, médiatiser leurs revendications et trouver des partenaires.

Contrôle totalitaire du mode de vie	<p>L'École Laïque du Chemin des Dunes est la forme-école la plus médiatisée qu'il m'ait été donné de rencontrer. Elle en a profité pour avoir une action de plaidoyer à l'extérieur, dénoncer les traitements dont étaient victimes les migrants et s'est mise dans une situation de confrontation directe avec la forme-camp. Calais est le périmètre où cette confrontation est la plus forte, ce qui est notamment lié au fait que la forme-école soit la seule institution stable, structurée et pérenne du camp en absence de toute forme de management et en raison de l'interdiction de l'implantation des ONG ou agences de l'ONU. Dès lors, elle n'a pas forcément permis de transformer les autres institutions ni ne les a inspirées, par contre elle est celle qui est allée le plus loin dans la modification des comportements individuels des migrants et qui a permis le plus rapidement de transformer le camp en lieu d'action.</p> <p>Sans passer par l'explosion du carcan administratif interne de ce camp puisqu'il n'existe pas, la modification du cadre entretenu par les différentes ONG en présence et celle du carcan institutionnel extérieur au camp (celui des pouvoirs publics mais aussi des divers soutiens associatifs, culturels et militants) a permis aux migrants de mettre fin au contrôle totalitaire de leur mode de vie.</p>
-------------------------------------	---

Source : Crédit personnelle

De là, il convient de s'interroger sur la définition initiale de la forme-camp pour observer comment la dimension hétérotopique, le régime d'exception et l'exclusion du jeu social sont impactés, c'est ce que je fais grâce au tableau suivant (tableau 47).

Tableau 47 : Influence de la forme-école sur la structure de la forme-camp de Calais

Hétérotopie	<p>A travers les activités de la forme-école, les migrants acquièrent les compétences nécessaires permettant d'évoluer à l'extérieur du camp, ce qui met à mal la volonté d'exclusion, de marginalisation et d'invisibilisation portées par la puissance publique.</p>
Régime d'exception à l'intérieur	<p>La compréhension de l'espace du camp en tant que lieu d'action crée de nouvelles solidarités entre les migrants qui se découvrent un objectif commun, quand bien même ils se méfiaient initialement les uns des autres en raison de leurs appartenance communautaires. Dans un camp pacifié, qui n'est plus coupé de l'extérieur, il y a une influence de cet état de fait sur la caractéristique voulant qu'une forme-camp connaisse un régime d'exception dans la mesure où les règles coutumières de l'intérieur se rapprochent de celles de l'extérieur.</p>

	Néanmoins, en l'absence totale de toute forme d'administration, les ententes et règlements de litiges dépendent uniquement de négociations basées sur un droit oral.
Exclusion du jeu social extérieur	Directement liée à l'abolition de la dimension hétérotopique du camp, l'exclusion du jeu social extérieur prend fin dès lors que les migrants disposent des compétences nécessaires pour sortir du camp et évoluer au sein de la ville.

Source : Crédit personnelle

Les caractéristiques totales de la forme-camp sont tombées et son architecture s'en est trouvées bouleversée, néanmoins l'importance prise par la forme-école pose question. En effet, ayant présidé par deux fois à la destinée du camp et ayant pris le pas sur toutes les autres institutions jusqu'à les inhiber ou les étouffer, les rapports de pouvoir et de domination ont été totalement déséquilibrés. La durée de vie de cet objet a été trop courte pour que je puisse vérifier mon hypothèse de potentielle « dictature » de l'école, mais il est aisément envisager cette idée d'autant plus que la forme-école fut le théâtre de plusieurs dérives, notamment du fait de bénévoles parfois trop nombreux ou mal choisis pour paraphraser les intervenants permanents que j'ai pu interroger. Une vraie question, nouvelle, se pose en cette fin de thèse et il convient de se demander s'il est souhaitable que le processus de prise de pouvoir de l'école aille aussi loin que ce qui s'est dessiné à Calais. Au sein de cette forme-camp ayant connu une absence totale de toute forme d'administration, la forme-école a permis d'abolir le contrôle totalitaire du mode de vie qui pesait malgré tout sur les épaules des migrants, au point de leur imposer à son tour un contrôle oppressant ?

2.2 – Parentalisation de l'approche éducative à Skaramangas (Grèce) : stabilité relative dans le plus grand camp de Grèce continentale

La forme-camp de Skaramangas est la plus grande de Grèce continentale, elle m'a permis d'illustrer combien le fait d'être un camp ouvert ou fermé n'était pas une caractéristique permettant de déterminer une institution totale puisque, ce camp ouvert, correspond bel et bien aux dimensions totales avancées par Erving Goffman que je rappelle dans le tableau suivant (tableau 48).

Tableau 48 : Rappel de la validation des caractéristiques de l'institution totale de la forme-camp de Skaramangas

Camp de Skaramangas (Grèce)		Date	
		Automne 2017, été 2018 et été 2019	
Statut		Formel	Informel
Reception and Accommodation Center		X	
Caractéristiques	Validé	Exclu	
Mise en dépôt des pensionnaires	X		
Logistique dédiée au gardiennage des hommes	X		
Contrôle totalitaire du mode de vie	X		

Source : Crédit personnelle

La forme-école du camp de Skaramangas a compris l'intérêt qu'elle avait à mettre en place une stratégie d'attraction des adultes dans un lieu d'action dont la pacification ne coulait pas de source. En effet, j'en reviens au discours de mes interlocuteurs d'Elix qui évoquaient les nombreuses incivilités dont était victime le complexe éducatif dans les premiers temps de son existence. Après avoir décrit les caractéristiques de cette forme-école à partir du troisième chapitre et à la suite de la diversification des objectifs de la forme-école vers ce que pourrait être appelé la parentalisation des activités, la dimension totale de la forme-camp s'en est trouvée bouleversée.

Dans le tableau suivant (tableau 49), je décris l'impact de la forme-école sur chaque caractéristique de l'institution totale en m'appuyant sur les démonstrations présentées lors de mes chapitres précédents.

Tableau 49 : Influence de la forme-école sur la dimension totale du camp de Skaramangas

Mise en dépôt des pensionnaires	Le point de départ de la détéotalisation de Skaramangas à partir de la forme-école se trouve dans la parentalisation des activités d'Elix qui est l'administrateur du complexe éducatif. Les stratégies d'attraction des parents ont fonctionné et ont rejailli sur tous les adultes, permettant d'obtenir la bienveillance des figures du camp. Les migrants ont acquis, au sein de la forme-école, des compétences leur permettant de sortir du camp. Celui-ci n'est plus un périmètre exclusivement dédié à l'attente et il devient un lieu d'action. Les migrants reprennent le contrôle de leur mode de vie et de nouveaux réseaux de solidarités se créent, les comportements individuels sont durablement modifiés.
Logistique dédiée au gardiennage des hommes	La logistique du gardiennage dans les <i>Reception and Accommodation Centers</i> de Grèce continentale est une réalité mais elle est bien plus douce que dans les <i>Reception and Identification Centers</i> des îles de la mer Égée, dans les camps informels comme Calais ou de transit comme Vinojug. En effet, les migrants vivent dans des containers disposant d'eau chaude et d'électricité et dans des camps qui ne sont que rarement en situation de surpopulation. Néanmoins, la forme-école influence cette dimension dans la mesure où elle dote les migrants de capacités de communication et de <i>life skills</i> leur permettant de négocier leurs conditions d'encampement, de revendiquer des améliorations ou de demander simplement des réparations dans leur lieu de vie.
Contrôle totalitaire du mode de vie	Dès lors que le processus d'inversion de parentalité est contrecarré, le camp sort de son attentisme et les migrants ne sont plus dépendants des institutions du camp pour leurs activités de la vie quotidienne. La modification durable du comportement des institutions, inspirées par le succès de la forme-école, entre alors en scène pour conclure la détéotalisation du camp, les encampés traitant désormais d'égal à égal avec leurs encameurs.

Source : Crédit personnelle

A partir de l'étude de cas de Skaramangas, je peux observer que la dimension totale la plus aisée à modifier est la question de la logistique dédiée au gardiennage car elle est bien souvent matérielle : espace pour « parquer » les migrants à Calais, répartition dans des containers à Skaramangas ou insalubrité entretenue comme je le décrirai à propos des *Reception and Identification Centers* des îles de la mer Égée. Il semble en revanche plus difficile pour la forme-école d'avoir une influence sur les barrières psychologiques qui conditionnent l'acceptation de la mise en dépôt ou l'abandon de son identité à un contrôle totalitaire du mode de vie. Néanmoins, la forme-école peut permettre aux migrants d'acquérir les *life skills* et compétences langagières nécessaires à la négociation qui peut modifier la logistique de gardiennage.

La structure de ce camp dont j'ai suivi l'évolution sur trois années a évolué au point qu'il soit parfois devenu possible, selon les périodes, de se demander s'il s'agissait toujours d'une forme-camp. En effet, à l'été 2018, la multiplicité d'interactions et les échanges incessants avec l'extérieur ont refait de cette hétérotopie un lieu où se construisait ou reconstruisait un jeu social. Je décris ces dynamiques dans le tableau ci-après en observant que mes conclusions sont à chaque fois relativement similaires à celles tirées à propos du camp de Calais. La concrétisation de l'abolition des caractéristiques totales est singulière, dépendant à chaque fois d'un point de bascule différent tandis que l'influence de la chute de ces barrières sur les caractéristiques de la forme-camp est généralement la même. Il devient possible de souligner que même si la forme-école permet de contrecarrer la dimension hétérotopique du camp, liée à l'exclusion du jeu social environnant, elle peine à avoir une influence durable sur le régime d'exception en vigueur à l'intérieur, c'est ce que je récapitule dans le tableau suivant (tableau 50).

Tableau 50 : Influence de la forme-école sur la structure de la forme-camp de Skaramangas

Hétérotopie	La forme-école a modifié la dimension hétérotopique du camp dès lors qu'elle a doté les migrants des compétences leur permettant de sortir du camp et de comprendre la ville. En effet, situé à une vingtaine de minutes d'Athènes et desservi par les transports en commun, Skaramangas n'est pas un camp isolé comme peut par exemple l'être celui de Ritsona dont j'évoquerai ultérieurement la situation.
Régime d'exception à l'intérieur	Le camp appartient au gouvernement qui est responsable des bâtiments et du matériel tandis qu'il est administré par une tierce entité. Selon les périodes, j'ai connu l'administration du <i>Danish Refugee Council</i> avant que le <i>Ministry of Migration Policy</i> ne s'en charge jusqu'à la réduction de ses prérogatives par le nouveau gouvernement et que le <i>Danish Refugee Council</i> ne revienne. À l'inverse des camps informels, il y a donc des règles qui sont formalisées mais celles-ci sont propres au camp et aux institutions qui l'administrent. Néanmoins, elles sont différentes de celles régissant l'extérieur du camp, il peut par exemple s'agir de fermetures de l'entrée du camp en réponse à un climat de tension ou d'autorisations d'exploiter un commerce accordées de façons arbitraires.

	Le régime d'exception est moins drastique que dans un camp informel mais la forme-école n'a pas d'influence directe sur lui si ce n'est en dotant les migrants de compétences langagières et d'un potentiel de négociation.
Exclusion du jeu social extérieur	A travers la fréquentation de la forme-école permise par la parentalisation des activités d'Elix, les adultes contrecarrent l'inversion de parentalité et disposent de compétences permettant d'apprivoiser à la fois l'environnement interne au camp mais aussi son environnement externe. En lien avec la dimension hétérotopique qui s'estompe, l'exclusion du jeu social peut aussi prendre fin grâce à la forme-école.

Source : Crédit personnelle

Le complexe éducatif d'Elix a construit son expertise sur trois années, cette ONG a ensuite identifié l'intérêt de travailler sur la sortie de camp des enfants, dans le cadre d'un programme d'inclusion urbaine que j'ai précédemment évoqué. L'activité de cette ONG m'a permis d'identifier à quel point la transition dans la normativité, qui repose sur le soin du trauma et la construction de la transculturalité, est un processus à construire sur la durée et que rien n'est acquis quand bien même les enfants quitteraient l'environnement de la forme-camp.

2.3 – Maintien d'un « degré d'école » élevé à Vinojug (Macédoine du Nord) : une situation jugée paisible en comparaison du camp situé au Nord du pays

Le camp de Vinojug occupe une place particulière dans mon étude puisque ses changements de forme, de capacité d'accueil et sa durée de vie relativement courte rendent sa catégorisation difficile. En effet, initialement camp de transit où les migrants ne restaient que quelques jours ou semaines, je rappelle qu'il s'est trouvé en situation de surpopulation lors de la fermeture de la route des Balkans et qu'il est devenu un camp fermé. Néanmoins, il reste possible de discuter de quelques caractéristiques totales et de l'influence des dynamiques éducatives en son sein, je les rappelle ci-dessous (tableau 51).

Tableau 51: Rappel de la validation des caractéristiques de l'institution totale à Vinojug

Camp de Vinojug (Macédoine du Nord)	Date	
	Automne 2017	
Statut	Formel	Informel
Transit Center	X	
Caractéristiques	Validé	Exclu
Mise en dépôt des pensionnaires	X	
Logistique dédiée au gardiennage des hommes	X	
Contrôle totalitaire du mode de vie	X	X

Source : Crédit personnelle

Les dynamiques éducatives dans les deux camps de transit de Macédoine du nord présentent un intérêt certain car, entre les mains exclusives de l'ONG La Strada, elles ont bénéficié d'un niveau de standardisation que je n'ai jamais rencontré dans d'autres contextes, les approches menées dans le camp de la frontière sud que j'ai visité et dans celui de la frontière nord étant à peu de choses près les mêmes. De plus, le camp de Vinojug est celui où la cérémonie d'admission m'a été le plus minutieusement décrite, ne laissant planer aucun doute sur les intentions des encampés. Dans le tableau suivant (tableau 52), je discute de l'influence de l'école sur les caractéristiques totales du camp à partir de plusieurs axes développés précédemment.

Tableau 52 : Influence de la forme-école sur la dimension totale du camp de Vinojug

Mise en dépôt des pensionnaires	<p>La mise en dépôt des pensionnaires est d'autant plus marquée lorsque le camp de Vinojug est un camp fermé et que les migrants sont parqués dans des containers tandis que leur vie quotidienne est liée à l'attente dans un espace clos. L'école a eu un rôle à jouer dans la mesure où elle a permis de supporter cet état de fait. Elle s'est vue appropriée par les autres institutions au point qu'elles utilisaient ses locaux pour réaliser leur propre mission, les interactions intra-camp étant particulièrement soutenues.</p> <p>Le degré d'école en présence tel qu'il est décrit par le travailleur social de l'ONG La Strada permet de noter une véritable influence dans la pacification du camp sans pour autant remettre totalement en question la logique de mise en dépôt.</p>
Logistique dédiée au gardiennage des hommes	<p>La logistique de Vinojug et sa cérémonie d'admission ne laissent planer aucun doute sur la dynamique de gardiennage des hommes. Le changement de forme rapide du camp, en lien avec l'évolution politique de ses objectifs complique l'observation et la description de l'influence de l'école.</p> <p>En période de camp ouvert, l'école a permis de doter les migrants des compétences nécessaires à la revendication d'améliorations et d'assouplissement des règles. Les interactions extra-camp et inter-camps ont pu se développer et en faire un lieu d'action sans pour autant remettre en cause le caractère total du gardiennage des hommes. En période de camp fermé, la rigidité et l'autoritarisme orientant le gardiennage étaient inébranlables et ne se laissaient aller à aucune influence extérieure.</p>

Contrôle totalitaire du mode de vie	<p>Il y a une différence dans le contrôle du mode de vie entre les périodes où le camp était ouvert et celles où il était fermé.</p> <p>Les interactions facilitées par l'ouverture du camp et la perspective d'interagir avec l'extérieur ont renforcé l'influence de l'école en tant qu'outil permettant d'acquérir les compétences nécessaires pour s'approprier aussi bien le camp que l'extérieur.</p> <p>Malgré tout, la durée de vie relativement courte des différentes formes du camp ne permet pas de tirer de conclusions formelles ni d'établir de certitudes.</p>
-------------------------------------	--

Source : Création personnelle

Les bouleversements de la structure du camp de Vinojug sont davantage liés à des choix politiques déclinés par l'administration du camp et à une modification des objectifs du camp qu'à un impact de la forme-école. La durée de vie des différentes formes prises par le camp ne permet pas d'établir avec certitude la modification du caractère total du camp à travers le complexe éducatif, ceci est en outre directement lié aux difficultés à catégoriser ce complexe en tant que forme-école dans le cinquième chapitre.

L'influence de l'école sur la structure du camp n'est pas neutre mais ne permet de décrire que quelques concrétisations. Dans les temps où le camp était fermé, l'école était par exemple la seule institution à même de permettre une sortie du camp, pour des visites de la ville ou des promenades. Le régime d'exception à l'intérieur est resté très fort mais en période de camp ouvert l'école a permis de doter les migrants, enfants ou adultes, de compétences leur permettant de se rendre en ville et de participer à la vie quotidienne de la ville de Gevgelija bien que la méfiance et la défiance de la part des locaux restent une réalité. Si Vinojug est malgré tout une étape importante de mes terrains, c'est parce que les discussions et entretiens menés dans le camp m'ont permis de définir ce qu'est le degré d'école. Celui-ci permet, selon mes interlocuteurs et ce que j'ai pu observer en comparant la situation avec celle d'autres camps, d'apaiser les tensions sociales lorsqu'il est élevé. Au cours de nos échanges, un travailleur social de l'ONG La Strada a notamment comparé les situations dans le camp du sud de la Macédoine qui serait « plus calme » que celui du nord car il y a « plus » d'école.

2.4 – Une réflexion approfondie sur la construction du *curriculum* à Eleonas (Grèce) : un camp désenclavé pour une profusion d'interactions extra-camp

Le camp d'Eleonas est singulier dans la mesure où il est la concrétisation d'une volonté municipale d'accueillir les migrants dans un périmètre accessible aux transports en commun et donc aux services proposés par la ville, notamment aux écoles publiques pour ce qui concerne les enfants. Il n'en reste pas moins une forme-camp et ses caractéristiques ont été discutées dans le cinquième chapitre, en fin de thèse il m'est désormais possible d'évaluer l'influence de la forme-école administrée par l'ONG Elix sur les caractéristiques totale que j'ai identifiées, je les rappelle dans le tableau de la page suivante (tableau 53).

Tableau 53 : Rappel de la validation des caractéristiques de l'institution totale de la forme-camp d'Eleonas

Camp d'Eleonas (Grèce)		Date	
		Été 2018 et été 2019	
Statut		Formel	Informel
Reception and Accommodation Center		X	
Caractéristiques	Validé	Exclu	
Mise en dépôt des pensionnaires	X		
Logistique dédiée au gardiennage des hommes	X		
Contrôle totalitaire du mode de vie	X		

Source : Crédit personnelle

La forme-école d'Eleonas est celle où la coordinatrice du site m'a avancé qu'il était plus difficile de faire venir les parents à l'école que les enfants. Il s'agit du point de départ de mes réflexions sur le lien entre le *curriculum* proposé et la question de la parentalité puisqu'il s'avère que c'est le *curriculum* qui va susciter la curiosité des adultes jusqu'à ce qu'ils ne s'approprient eux-mêmes la forme-école. Dès lors, après avoir décrit précisément les dynamiques qui se jouaient au sein de ce complexe éducatif à partir du troisième chapitre, il devient possible d'observer et décrire dans le tableau ci-dessous (tableau 54) les conséquences de l'activité de la forme-école sur les caractéristiques totales du camp.

Tableau 54 : Influence de la forme-école sur la dimension totale du camp d'Eleonas

Mise en dépôt des pensionnaires	<p>En partant du constat que les parents étaient difficiles à atteindre mais que c'étaient eux qui permettraient que l'école étende son influence à l'échelle du camp, une réflexion profonde a été menée par Elix pour tenter de susciter leur curiosité. La conséquence a été l'élaboration d'un <i>curriculum</i> qui pourrait devenir attractif pour les adultes tout autant que pour les enfants, avec l'ambition de créer un deuxième niveau de destinataires.</p> <p>La concrétisation de ce projet a entraîné la conscientisation des adultes qui se sont mis à fréquenter le complexe et qui a rejilli sur tout le camp, la forme-école étant désormais aussi fréquentée par des adultes sans enfants.</p> <p>A mesure que l'inversion de parentalité s'estompait, que les adultes sortaient de leur passivité pour redevenir acteurs de la vie du camp, celui-ci se transformait et n'était plus exclusivement dédié à l'attente.</p>
Logistique dédiée au gardiennage des hommes	Même si le camp d'Eleonas a toujours été ouvert et connecté à la ville par les transports, la logistique de gardiennage va de pair avec son objectif d'accueil temporaire de migrants suspendus à des décisions administratives.

	Bien que ces conditions d'accueil soient relativement bonnes par rapport à d'autres camps, la fréquentation d'une forme-école a doté les migrants de capacités langagières et relationnelles qui leur ont permis de négocier avec les encameurs afin d'améliorer leur vie quotidienne, notamment sur le plan matériel. Il a pu s'agir de réparations, de réfection de lieux communs ou de rénovation des espaces de jeu.
Contrôle totalitaire du mode de vie	<p>Les interactions intra-camp ayant bouleversé les comportements individuels, les capacités acquises par les migrants ont ensuite bouleversé le paysage institutionnel. Devant traiter d'égal à égal avec les encampés dans un espace devenu un lieu d'action – ces encampés s'étant approprié le camp mais aussi l'extérieur dans le cadre d'interactions extra-camp qu'ils mènent avec une véritable vision stratégique – elles n'ont eu d'autre choix que de modifier leur comportement sous peine de ne plus être en mesure d'assurer leur mission.</p> <p>C'est cette adaptation institutionnelle qui sonne à chaque fois le glas du contrôle totalitaire des modes de vie et qui est par ailleurs à même de pacifier durablement le camp.</p>

Source : Crédit personnelle

Au-delà de la dimension totale du camp, la forme-école va également influer sur les caractéristiques qui m'avaient permis de caractériser Eleonas comme une forme-camp. Les interactions au sein desquelles la forme-école se trouve engagée, facilitées par la proximité de la ville et des transports publics, va faire tomber la dimension hétérotopique du camp pour en modifier ensuite les autres dimensions, c'est ce que je présente dans le tableau suivant (tableau 55).

Tableau 55 : Influence de la forme-école sur la structure de la forme-camp d'Eleonas

Hétérotopie	En proposant un terrain situé dans Athènes intra-muros et proche d'une station de métro, la municipalité a d'emblée voulu faire de ce camp un territoire qui ne soit pas marginalisé. Néanmoins, comme décrit dans mon cinquième chapitre, cela n'en a pas pour autant aboli la dimension hétérotopique qui ne s'est estompée qu'à travers l'activité de la forme-école qui a doté les migrants des compétences nécessaires à sortir du camp et donc à l'ouvrir.
Régime d'exception à l'intérieur	À Eleonas, la gestion n'est pas uniquement partagée par le gouvernement et une ONG qui l'administre puisque la ville d'Athènes y est impliquée. De fait, dès l'implantation, les règles en vigueur sont plus proches de celles de l'extérieur et ne se limitent pas à la coutume ou à la négociation même si la ville use parfois de procédés arbitraires, comme par exemple lorsqu'elle interdit toute forme de commerce.

	En revanche, elle a attribué au camp plusieurs psychologues, enseignants et policiers de la municipalité pour qu'une vraie logique de droit y soit respectée. Ce n'est pas la forme-école qui l'a influencée directement, mais le régime d'exception en vigueur dans ce camp est à nuancer tandis que l'importance de la forme-école est plutôt liée à la pacification du territoire.
Exclusion du jeu social extérieur	La transformation du camp en lieu d'action à travers l'activité de la forme-école influe simultanément sur la dimension hétérotopique et l'exclusion du jeu social, les usagers du camp étant désormais en mesure d'interagir avec l'extérieur à la faveur des compétences langagières et relationnelles acquises par la fréquentation du complexe d'Elix.

Source : Crédit personnelle

La forme-camp d'Eleonas tient une place de choix dans mon étude dans la mesure où elle m'a permis de démontrer dans un premier temps que la proximité de la ville, la propreté des locaux et les moyens conséquents alloués à son administration ne l'empêchaient pas d'être une institution totale. Néanmoins, le travail particulier mené au sein de la forme-école par l'ONG Elix, notamment sur le *curriculum*, a transformé de fond en comble l'environnement pour une situation finale qui semble malgré tout opposée à celle du camp de Calais. En effet, après avoir joué son rôle de catalyseur de la détérioration du camp, mis en scène son ouverture du camp et en musique le jeu d'interactions, le complexe éducatif semble avoir perdu son ascendant sur les autres institutions. Cela tient sans doute au niveau d'administration du camp, où les ONG sont nombreuses et où la mairie d'Athènes dispose d'un droit de regard, ce qui valide une hypothèse secondaire énoncée en début de thèse et qui voudrait que plus une forme-camp était administrée, moins l'école serait en capacité d'y jouer le rôle principal. Ces questions mériteraient d'être creusées dans le cadre de nouvelles comparaisons mais j'y reviendrais néanmoins une dernière fois dans le cadre de cette recherche, à propos du camp de Kara Tepe.

2.5 – Un havre de paix aux portes de Vial (Chios, Grèce) : la symbolique de la sortie du camp pour un premier pas vers le soin du trauma

Le camp de Vial, dédié à la mise en œuvre de l'approche *hotspots*, recoupe à la fois les dimensions formelles et informelles d'une forme-camp qui s'illustre par son insalubrité et sa surpopulation. Contre toute attente, j'ai pu y déambuler à mon gré avant de rejoindre les locaux du complexe éducatif administré par l'ONG Metadras, à proximité immédiate du camp.

Dans le tableau de la page suivante (tableau 56), je rappelle les caractéristiques des institutions totales validées par le camp de Vial.

Tableau 56 : Rappel de la validation des caractéristiques de l'institution totale de la forme-camp de Vial

Camp de Vial (Grèce)		Date	
		Été 2018	
Statut		Formel	Informel
Reception and Identification Center		X	X
Caractéristiques	Validé	Exclu	
Mise en dépôt des pensionnaires	X		
Logistique dédiée au gardiennage des hommes	X		
Contrôle totalitaire du mode de vie	X		

Source : Crédit personnelle

Pour Metadrasi, la localisation des complexes éducatifs tient une place importante dans la question de ses représentations et l'ONG tente, autant que possible, de les installer en dehors du camp même si c'est à leur proximité immédiate comme à Vial. Cela permettrait, au moins symboliquement, de « sortir » du camp. Dès lors, après avoir largement discuté des caractéristiques de cette forme-école à partir du troisième chapitre, il est possible de décrire ses influences sur la dimension totale du camp dans le tableau suivant (tableau 57).

Tableau 57 : Influence de la forme-école sur la dimension totale du camp de Vial

Mise en dépôt des pensionnaires	<p>Le positionnement symbolique de la forme-école, juste à l'extérieur du camp, a permis de donner l'impression que se rendre dans les locaux du complexe éducatif de Metadrasi permettait de sortir du camp. C'est ici que se trouve le point de départ de la dynamique de détérioration de la forme-camp, Metadrasi jouant par ailleurs énormément sur la dimension extérieure au camp de tous les complexes qu'elle implante afin d'influer sur le trauma.</p> <p>En conséquence, elle tente de susciter toujours davantage d'interactions extra-camp, comme en menant des correspondances avec des écoles formelles de pays étrangers, projet auquel j'ai moi-même collaboré en France où j'occupe un poste de professeur des écoles. Les messages positifs propagés dans le camp par les enfants qui fréquentaient la forme-école ont suscité l'intérêt des parents qui ont été de plus en plus nombreux à visiter le complexe et à y passer du temps jusqu'à ce qu'ils ne deviennent à leur tour des destinataires des activités menées par la forme-école, pour des groupes de travail ou de discussion.</p> <p>Les migrants ont peu à peu réussi à s'émanciper de leur condition, transformé la forme-camp en lieu d'action pour sortir de leur attentisme à mesure qu'ils parvenaient à infléchir l'inversion de parentalité.</p>
---------------------------------	--

Logistique dédiée au gardiennage des hommes	Dans les <i>Reception and Identification Centers</i> dont l'objectif est de mettre en œuvre l'approche <i>hotspots</i> , la logistique de gardiennage des hommes atteint son paroxysme. Ce n'est qu'à travers l'acquisition de compétences au sein de la forme-école qui vont permettre aux migrants de traiter d'égal à égal avec les encameurs que cette logistique va s'infléchir. L'objectif du camp reste cependant le même : l'enregistrement, l'identification, la prise d'empreintes digitales et le recueil des témoignages. Néanmoins, ses modalités d'exécution vont s'adoucir, sans quoi les institutions ne parviendront plus à assurer leur mission.
Contrôle totalitaire du mode de vie	Si ces modalités s'adoucissent sous l'influence de la forme-école, c'est parce que les migrants y ont acquis la capacité d'élaborer des stratégies grâce à la fréquentation d'une forme-école les ayant dotés des compétences nécessaires pour reprendre le contrôle de leur mode de vie, au sein de l'espace transculturel élargi permis par le jeu d'interactions dont la forme-école occupe la place centrale. Ils deviennent des acteurs du camp, sortent de la situation exclusivement dédiée à l'attente qui caractérisait leur vie quotidienne et opèrent une véritable conscientisation de leur environnement. Face à cette modification des comportements individuels induite par la forme-école, le comportement des institutions du camp doit s'adapter à un public reprenant le contrôle de son identité. Leurs activités doivent alors évoluer sous peine de devenir désuètes ou inadaptées. Le comportement des institutions du camp est alors durablement modifié.

Source : Crédit personnelle

Dans les *Reception and Identification Centers*, en comparaison avec les *Reception and Accommodation Centers*, l'influence de la forme-école sur la dimension totale du camp est palpable mais le bouleversement des caractéristiques de la forme-camp est moins évident.

En effet, la volonté politique de l'UE, voire de la Grèce, d'en faire des espaces de marginalisation est telle, que même si les migrants reprennent le contrôle de leur mode de vie, les dynamiques d'exclusion restent une réalité. Je relativise cette volonté politique à travers l'action de la forme-école dans le tableau suivant (tableau 58).

Tableau 58 : Influence de la forme-école sur la structure de la forme-camp de Vial

Hétérotopie	Le camp est à proximité d'un village de quelques centaines d'habitants mais éloigné de Chio, la ville la plus proche tandis que les transports sont rares. La dimension hétérotopique est avérée et semble difficile à contrecarrer.
-------------	--

	Pourtant, en dotant les migrants de compétences relationnelles, langagières ou en travaillant sur leur trauma, la forme-école leur a permis d'interagir avec l'extérieur ce qui a contribué à une ouverture relative du camp. La mairie de Chio a mis en œuvre une forme de communication politique positive à destination des habitants de l'île, contribuant à propager l'idée que l'accueil était possible et nécessaire.
Régime d'exception à l'intérieur	Les <i>Reception and Identification Centers</i> comme Vial sont dédiés à la mise en œuvre de l'approche <i>hotspots</i> et donc liés par essence à un régime d'exception. La forme-école n'a disposé d'aucun levier pour contrecarrer son influence si ce n'est en dotant les migrants de compétences leur permettant d'avoir une vision stratégique utile pour contourner l'arbitraire en vigueur dans le camp.
Exclusion du jeu social extérieur	Conséquence directe de l'éloignement de la ville et de ses difficultés d'accès, le régime d'exception symbolisé par les activités menées dans le grand hangar du camp, coupent totalement les migrants du jeu social de l'île. Même si la politique de la ville de Chio n'a pas pu se concrétiser matériellement, l'Union européenne ayant par exemple refusé au conseil municipal d'installer le tout-à-l'égout dans le camp, les messages de solidarité ont influé sur les habitants et contribué à obtenir un climat pacifié à l'échelle de l'île. Les actes racistes sont peu nombreux d'un côté tandis que de l'autre, les migrants ont acquis grâce à la forme-école les codes leur permettant d'évoluer sereinement en ville.

Source : Création personnelle

Pour autant, même si la structure du camp de Vial se trouve moins bouleversée que celle des *Reception and Accommodation Centers*, cela ne fait pas de l'activité de la forme-école un échec dans la mesure où elle a tout de même permis de faire tomber les caractéristiques de l'institution totale. De plus, il est intéressant d'observer à partir de ce cas pratique qu'une école qui n'est pas forcément située en plein cœur d'un camp mais à son immédiate proximité peut tout de même déclencher le processus de détérioration d'un camp. Ce constat doit susciter des pistes de réflexion pour le futur, notamment à propos de camps où les acteurs extérieurs sont interdits comme ce qui se produit selon les périodes au sein de Moria, sur l'île de Lesbos.

2.6 – Une attention particulière aux activités para-éducatives à Kara Tepe (Lesbos, Grèce) : la reconstruction en douceur après « l'enfer » de Moria

Le camp de Kara Tepe présente bien des similitudes avec celui d'Eleonas car il s'agit de *Reception and Accommodation Centers* sur lesquels les villes situées à proximité immédiate disposent d'un droit de regard en tant que parties prenantes de leur administration. En l'occurrence, le camp de Kara Tepe est situé juste à la sortie de la ville de Mytilène et il est accessible en transports publics, bénéficiant d'un arrêt de bus à proximité.

Le complexe éducatif est administré par l'ONG Metadrasi. Ci-dessous (tableau 59), je rappelle les caractéristiques de l'institution totale validées par le camp de Kara Tepe.

Tableau 59 : Rappel de la validation des caractéristiques de l'institution totale de la forme-camp de Kara Tepe

Camp de Kara Tepe (Grèce)		Date	
		Été 2018	
Statut		Formel	Informel
Reception and Identification Center		X	
Caractéristiques	Validé	Exclu	
Mise en dépôt des pensionnaires	X		
Logistique dédiée au gardiennage des hommes	X		
Contrôle totalitaire du mode de vie	X		

Source : Crédit personnelle

Comme dans le camp de Vial, Metadrasi tente d'implanter ses complexes éducatifs à l'extérieur des camps, mais à Kara Tepe cela n'a pas été possible. La municipalité considérait alors que le fait que cette ONG dispose déjà d'un local dans Mytilène pour accueillir les MNA du camp de Moria était suffisant. De fait, les salles de classe et les espaces de jeux ont donc été situés à la marge du camp, à la fois à l'écart des containers dédiés aux habitations et de ceux dédiés aux ONG. Néanmoins, à travers le jeu d'interactions permettant de faire tomber les caractéristiques totales du camp, plusieurs institutions ont été attirées par la forme-école et se sont installées à proximité, ce qui rejoint mes analyses précédentes voulant que l'école se pose en objet inspirant pour des partenaires qui modifient leur comportement en fonction d'elle. A partir des argumentations présentées depuis le troisième chapitre, je suis désormais en mesure de discuter dans le tableau ci-dessous (tableau 60) de l'influence de la forme-école de Kara Tepe sur les caractéristiques totales du camp.

Tableau 60 : Influence de la forme-école sur la dimension totale du camp de Kara Tepe

Mise en dépôt des pensionnaires	Le public du camp de Kara Tepe est particulièrement singulier dans la mesure où il s'agit essentiellement de familles passées par le camp de Moria pour l'enregistrement. La forme-camp est similaire à bien des égards à celle d'Eleonas dans la mesure où elle est la concrétisation d'une volonté municipale de mise à l'abri proche de la ville et des transports publics. Néanmoins, la mise en dépôt reste une réalité dans cet espace dédié à l'attente. L'acquisition de compétences langagières et relationnelles, la fin de l'inversion de parentalité et les interactions de la forme-école permettent aux migrants de sortir du camp. À Kara Tepe, le point de départ de la détérioration est lié à l'implantation d'un espace dédié aux activités para-éducatives qui a suscité la curiosité des adultes au point qu'ils en soient devenus à la fois acteurs mais aussi destinataires, de nombreuses activités leur étant dédiées.
---------------------------------	---

	<p>La forme-école a une influence directe sur les comportements individuels et les migrants sortent de leur passivité, créent de nouveaux réseaux de solidarité et s'approprient l'espace intérieur tout autant que l'espace extérieur.</p>
Logistique dédiée au gardiennage des hommes	<p>L'aura de la forme-école et son attrait pour les adultes, même les non-parents, permet aux migrants d'être en mesure d'élaborer des stratégies et de traiter d'égal à égal avec l'administration. La forme-camp n'est plus une hétérotopie mais un lieu d'action.</p> <p>Dotés de compétences relationnelles, langagières, notamment travaillées grâce à la réflexion menée sur les <i>lifeskills</i> par la forme-école, les migrants sont capables de négocier pour améliorer leur vie quotidienne et d'interagir avec l'extérieur du camp.</p>
Contrôle totalitaire du mode de vie	<p>L'abolition du contrôle totalitaire du mode de vie est à la fois liée à l'acquisition de compétences et à la modification durable du comportement des institutions. Les interactions entretenues par la forme-école de Kara Tepe ont inspiré les autres institutions au point qu'elles aient souhaité s'installer à proximité. Le camp n'a jamais été en situation de surpopulation, le management n'a que rarement usé de la force. Néanmoins, la violence était subreptice et liée à l'arbitraire, le bouleversement des repères par des déménagements imprompts ou le déplacement voire la suppression de certains services.</p> <p>Pour faire face à des migrants capables d'agir en stratégies, toutes les institutions du camp ont été contraintes d'évoluer en abandonnant la volonté de contrôle totalitaire du mode de vie des usagers du camp. Dans ce contexte, elle n'aurait pas été gage de paix ni de stabilité eu égard aux compétences acquises par les migrants au sein de la forme-école.</p>

Source : Crédit personnelle

Au sein de la forme-école du camp de Kara Tepe, l'accent a été particulièrement mis sur la mise en scène d'un espace dédié aux activités para-éducatives tant les administrateurs se sont rendus compte qu'il suscitait la curiosité des parents et permettait de les faire participer à la vie du complexe éducatif.

Ce point précis de l'histoire de la forme-école a permis d'aller plus loin que de faire un pas vers la détérioration du camp puisqu'il a permis d'en bouleverser totalement la structure, c'est ce que je décris dans le tableau de la page suivante (tableau 61).

Tableau 61 : Influence de la forme-école sur la structure de la forme-camp de Kara Tepe

Hétérotopie	Le camp de Kara Tepe est situé juste à la sortie de la ville de Mytilène et un bus public s'arrête juste devant, les passages sont nombreux. Dès lors, à partir du moment où les migrants ont des compétences langagières ou relationnelles leur permettant d'interagir avec les locaux, le camp qui était déjà devenu un lieu d'action s'ouvre sur l'extérieur.
Régime d'exception à l'intérieur	Comme à Eleonas, la municipalité de la ville la plus proche, Mytilène, dispose d'un droit de regard sur l'administration du camp et contribue à en faire un espace où règle un droit formalisé. Il s'est mis en place en dehors de l'influence de la forme-école, cette dernière y contribuant uniquement sur les questions de pacification de la vie quotidienne.
Exclusion du jeu social extérieur	Les activités de la forme-école et les représentations positives qui l'ont accompagnée ont rejailli jusqu'en ville et permis d'influer sur les questions de racisme. Dès lors que les migrants ont été doté de compétences leur permettant d'évoluer hors du camp, qu'ils ont pu utiliser les facilités de transport disponibles à proximité immédiate du camp, ils ont pu participer au jeu social de Mytilène. Néanmoins, il convient de noter que ce sont surtout des familles qui vivaient dans ce camp, l'objectif de la municipalité et de ses partenaires étant de les sortir de l'enfer de Moria. De fait, le profil des migrants de ce camp n'est pas le même que celui des camps de Moria, leur présence est différemment connotée et leur degré de trauma moindre leur permet une meilleure implication dans la vie de l'île.

Source : Crédit personnelle

Pourtant, comme à Eleonas, à mesure que la dimension hétérotopique du camp s'estompait et que le jeu social rejoignait celui de l'extérieur, à mesure que les institutions partenaires de la forme-école s'installaient à proximité, celle-ci rentrait dans le rang et voyait son aura décroître. Il est possible de s'interroger sur les deux situations, celle de Kara Tepe ou Eleonas d'un côté et celle de Calais de l'autre, n'est-il pas souhaitable que la forme-école, une fois sa mission accomplie, n'ait plus l'ascendant sur les autres institutions du camp ? En effet, de la même manière qu'il peut exister une hiérarchie entre les migrants au sein d'un camp, un effet pervers du fait que la forme-école prenne la place centrale du jeu d'interactions devient la création d'une hiérarchie entre les institutions en présence.

2.7 – L'arrivée de Solidarity Now à Ritsona (Grèce) après trois années d'expertise de l'UNICEF et de ses *implementing partners* : des familles qui refusent de quitter le camp

Dans le camp de Ritsona, tout semble être allé très vite suite à l'arrivée de l'ONG Solidarity Now, *implementing partner* de l'UNICEF depuis 2019 qui a construit son activité en s'appuyant sur l'expertise dessinée par Elix et Metadras au cours des années précédentes. Je rappelle dans le tableau de la page suivante (tableau 62) les caractéristiques de l'institution totale validées par la forme-camp de Ritsona avant de décrire comment la forme-école a permis de les faire tomber.

Tableau 62 : Rappel de la validation des caractéristiques de l'institution totale de la forme-camp de Ritsona

Camp de Ritsona (Grèce)		Date	
		Été 2019	
Statut		Formel	Informel
Reception and Accomodation Center		X	
Caractéristiques	Validé	Exclu	
Mise en dépôt des pensionnaires	X		
Logistique dédiée au gardiennage des hommes	X		
Contrôle totalitaire du mode de vie	X		

Source : Création personnelle

Les interactions entre la *kindergarten* du camp et celle de Chalkida, ville la plus proche, ont été le point de départ du processus de détotalisation tant ils ont prouvé d'emblée que le contact avec l'extérieur existait même pour les plus petits et a permis aux enseignants d'être assimilés au complexe éducatif qui jouissait déjà d'une image positive. Après avoir décrit les caractéristiques de la forme-école de Ritsona à partir du troisième chapitre, je suis en mesure de discuter de son influence sur la dimension totale du camp dans le tableau suivant (tableau 63).

Tableau 63 : Influence de la forme-école sur la dimension totale du camp de Ritsona

Mise en dépôt des pensionnaires	<p>La mise en dépôt est renforcée à Ritsona par son éloignement de la ville la plus proche. Dès lors, l'attente prend le pas sur toute autre activité potentielle. Dans ce camp, où la <i>kindergarten</i> est gérée par la même directrice que celle de Chalkida, où Solidarity Now s'est inspiré des réalisations d'Elix et Metadras quant au trauma et à la transculturalité, la détotalisation semble couler de source malgré l'inexpérience relative des acteurs éducatifs.</p> <p>L'inversion de parentalité y est initialement très forte mais rapidement contrecarrée dès lors que des stratégies d'attraction des parents ont été développées. Dotés de compétences langagières et relationnelles, de <i>life skills</i>, ils sont sortis de leur attentisme et de leur passivité pour transformer le camp en un lieu d'action qui n'est plus exclusivement dédié à l'attente.</p>
Logistique dédiée au gardiennage des hommes	Ritsona a été utile pour justifier du fait qu'un camp de petite taille, dans une région où les questions de racisme ne semblent pas prégnantes et qui connaît une situation de salubrité correcte ne soit pas contradictoire avec la logistique de gardiennage. Dans ce paysage, spécifiquement à Ritsona, la forme-école jouit d'une confiance absolue de la part des usagers du camp au point que ses administrateurs ne parviennent pas toujours à s'expliquer cette admiration.

	<p>Ils ont usé de cette confiance pour attirer les parents dans le giron de la forme-école et les doter des compétences nécessaires pour reprendre le contrôle de leur mode de vie, à cette étape du raisonnement les comportements individuels sont largement modifiés.</p> <p>Les migrants sont désormais à même de demander, négocier avec l'administration et disposent des outils nécessaires pour évoluer à l'extérieur même s'il reste compliqué de se rendre en ville.</p>
Contrôle totalitaire du mode de vie	<p>Il semble que dans ce camp, les interactions extra-camp (notamment avec la <i>kindergarten</i> de Chalkida) menées par la forme-école soient le point de départ du processus de détotalement tant elles ont inspiré les autres institutions et les ont influencées jusqu'à modifier durablement leur comportement.</p> <p>La modification de la temporalité du camp, rendue possible par une sortie de la passivité, en fait un lieu d'action qui impose aux institutions une modification de leur comportement même si, comme je le présentais dans mon cinquième chapitre, le contrôle totalitaire des migrants à Ritsona est davantage une conséquence de la structure du camp et de ses objectifs qu'une volonté des encampeurs.</p>

Source : Crédit personnelle

Bien que le camp soit assez éloigné de la première ville et que les transports en commun ne passent qu'à une fréquence très aléatoire, pas plus de quelques fois par semaine, le camp semble être redevenu un véritable lieu que les migrants se sont réappropriés. D'après la REC du camp, plusieurs familles ont même rechigné à quitter le camp alors qu'elles pouvaient être relogées dans des appartements en argumentant sur le fait qu'elles savaient que leurs enfants seraient bien éduqués dans le complexe éducatif du camp. Dès lors, la structure du camp est modifiée puisque celui-ci n'est plus un repoussoir et les interactions extra-camp permettent un retour du jeu social, c'est ce que je décris ci-après (tableau 64).

Tableau 64 : Influence de la forme-école sur la structure de la forme-camp de Ritsona

Hétérotopie	<p>La dimension hétérotopique du camp de Ritsona est initialement très forte, le camp étant relativement éloigné de la ville la plus proche et n'étant pas desservi par les transports publics. Néanmoins, des passages de bus ont été négociés et, comme dans les autres camps, l'OIM est en charge du transport des enfants vers le DYEP. C'est surtout sur cette dimension que l'activité de la forme-école a permis d'ouvrir le camp, on ne note pas d'abolition totale du fait que le camp soit une hétérotopie même si les interactions impulsées par la forme-école, notamment avec les institutions de l'extérieur, transforment le camp en lieu d'action.</p>
-------------	--

Régime d'exception à l'intérieur	L'aura de la forme-école, son influence dans le camp, a suscité l'intérêt des institutions de l'extérieur si bien que la mairie y a envoyé ses propres agents pour contribuer à la bonne tenue du camp, notamment pour s'occuper du nettoyage et du balayage. La forme-école a contribué à pacifier le camp ce qui en a transformé les représentations, adouci l'arbitraire dont pouvait faire preuve l'administration mais sans pour autant l'abolir. La forme-camp obéit toujours à un régime d'exception.
Exclusion du jeu social extérieur	Malgré l'éloignement relatif de la ville, la forme-école a permis aux migrants d'être en mesure d'y interagir et a donc adouci l'exclusion du jeu social alentour sans pour autant l'abolir. Le fait que le camp ait été rapidement pacifié, que la forme-école y jouisse d'une large aura, en fait par ailleurs un espace où les migrants se sentent en sécurité et certains ne ressentent pas le besoin d'en sortir, il conviendra de réfléchir à cette question dans un futur proche.

Source : Crédit personnelle

La situation du camp de Ritsona qui semble particulièrement paisible est tout de même à relativiser car il s'agit d'un camp de petite taille, situé dans un territoire rural où, avant l'été 2019, il n'y avait jamais eu d'éisodes de violence. Dans la même idée, les problèmes de racisme ne semblent pas être prégnants dans la région, mes interlocuteurs n'en ont pas parlé une seule fois et soulignent au contraire les actions positives de la mairie qui envoie ses propres employés municipaux pour s'occuper du nettoyage du camp (poubelles, balayage, sanitaires, etc.)

Les raisonnements présentés dans ce deuxième point quant à la modification du comportement des institutions, en guise de continuation de ceux évoqués dans le sixième chapitre sur la modification des comportements individuels, me permet d'aboutir à la conclusion que l'activité des formes-écoles permet effectivement sous certaines conditions d'abolir les dynamiques de concurrence évoquées en début de thèse.

Conclusion du chapitre

L'intérêt de ce dernier chapitre était d'illustrer que les dynamiques d'abolition des caractéristiques totales des formes-camps, même si elles correspondent à un schéma qui se décline en termes de temporalité par la succession de différentes phases, peuvent avoir des points de départ différents parmi ceux que je décris : attention particulière portée à l'attractivité du *curriculum*, parentalisation des activités ou encore mise en exergue des dynamiques para-éducatives. Tout au long de la thèse, j'ai successivement établi les différentes phases de ce processus de détérioration que je vais désormais présenter à travers ses huit étapes.

Dans un premier temps, les enfants déplacés rejoignent les complexes éducatifs qui sont sis à l'intérieur des camps où ils revêtent l'étiquette d'*outsider*. Cet état de fait se dessine à la fois sur une volonté politique de non-inclusion mais aussi sur les lacunes des pays d'accueil ou de transit quant au soin du trauma et à la construction de la transculturalité.

Dans un environnement concurrentiel entre acteurs de l'éducation d'urgence où prédominent les logiques de compétition et de course aux financements, il existe une période où l'État lui-même doit se battre pour reconquérir des prérogatives. En effet, aux portes de l'Europe où se développent actuellement une multitude de camps comme en Grèce, les ONG ou agences Onusiennes ont besoin de temps pour intégrer qu'elles n'interviennent pas pour remplacer l'État comme sur d'autres continents, mais le compléter.

Une fois l'État de retour dans le paysage institutionnel, il peut imposer aux acteurs de l'éducation d'urgence un objectif d'inclusion des enfants déplacés dans les écoles formelles. Sous couvert d'une organisation collégiale impliquant toutes les parties prenantes de l'éducation des enfants déplacés, étatiques ou paraétatiques, les ONG peuvent se mettre au service de la transition.

Une phase d'extrême de collaboration peut alors se dessiner, c'est par exemple le cas en termes de formation des enseignants puisque les compétences nécessaires pour juguler le trauma semblent davantage maîtrisées au sein des ONG ou des agences onusiennes de type UNICEF que dans les secteurs publics de l'éducation.

Dès lors que l'objectif de tous les acteurs de l'éducation est l'inclusion dans un parcours scolaire formel, les écoles des camps se mettent au service de ce que j'appelle la transition dans la normativité. Celle-ci va s'appuyer sur le soin du trauma et la construction de la transculturalité pour mettre les enfants déplacés en capacité de rejoindre une école formelle.

Dans la mesure où l'éducation formelle peine sur les questions de trauma et transculturalité, les écoles des camps deviennent des partenaires indispensables et sont valorisées comme telles. Il s'agit de complexes éducatifs d'un nouveau type que je catégorise comme « forme-école » en écho à la « forme-camp » où ils se trouvent.

Le *curriculum* des formes-écoles, co-construit avec ses usagers devient un outil au service de la survie dans le camp et de l'amélioration de la vie quotidienne. De fait, l'aura de la forme-école va dépasser ses destinataires initiaux que sont les enfants pour susciter la curiosité des parents. C'est à partir de ce point de basculement que le complexe éducatif va devenir un lieu identifié comme dédié au bien-être, un espace de sécurité émotionnelle qui va être utilisé par tous les usagers du camp et modifier les comportements individuels en stoppant le processus d'inversion de parentalité.

Le retour de la parentalité créée de nouveaux rapports sociaux dans le camp et ceux-ci vont rejaillir sur le comportement des institutions du camp. Celles-ci vont s'inspirer de la forme-école qui est la seule à entretenir des interactions intra-camp, extra-camp et inter-camps.

Les dynamiques de concurrence sont apaisées puisque les institutions du camp ont intérêt à utiliser les locaux et les réseaux de la forme-école pour assurer leur propre mission. Dès lors, les caractéristiques de l'institution totale que l'on peut initialement attribuer aux camps s'estompent, voir même disparaissent, il devient alors possible de parler de détotalisation.

Après avoir détaillé plusieurs mécanismes de détotalisation des camps, j'ai pu observer que dans les formes-camps de Moria et Vathy sur les îles de Lesbos et Samos en Grèce où les dynamiques éducatives sont absentes ou balbutiantes, la dimension totale de ces hétérotopies reste prégnante.

Dans la presse internationale, dans les rapports de nombreuses ONG, Moria reste qualifié « d'enfer » ou de « poudrière » tandis que le camp de Samos est désormais interdit au public et se trouve en pleine transformation. Le projet du gouvernement est de le déplacer et d'en faire un centre fermé sur le modèle de ce qui est fait dans les *hotspots* italiens.

Conclusion générale

Quatre années se sont écoulées entre le démantèlement du camp de Calais et la transformation de l'île de Samos en « entrepôt d'âmes⁶¹ » concrétisée par la construction d'un camp fermé sur le modèle de ce qui se fait en Italie, illustrant une compréhension à géométrie variable de l'approche *hotspots*, pierre angulaire de « l'Europe forteresse. » Tout au long de cette thèse, j'ai mis en exergue et contextualisé les observations et les entretiens conduits dans des contextes parfois sensibles, notamment au cœur des *hotspots*, qui ont permis de répondre à mes objectifs centraux.

Après une synthèse des sept chapitres et une réflexion sur les difficultés rencontrées, je ferai une ouverture sur la question paradoxale de la post-enfance. En effet, les dynamiques éducatives dont les adolescents sont destinataires, valorisant avant tout l'employabilité, semblent aller à contre-courant de ce qui est proposé aux plus jeunes tant elles favorisent la production de générations précaires. Enfin, j'évoquerai les concrétisations immédiates de cette recherche en présentant le projet de recherche postdoctorale qui m'est proposé par l'Équipe de Recherche Interdisciplinaire sur les Familles Réfugiées et Demandeuses d'Asiles de l'Université de Montréal (Québec, Canada).

I – Synthèse du corps de la thèse et idées forces

J'ai apporté différents éléments tout au long de cette thèse pour valider mes deux hypothèses initiales quant à l'apparition d'écoles dans les camps de migrants. La première était que les formes-écoles naissaient et prenaient leur essor sur un fond de désengagement des États conduisant à un éloignement structurel des enfants déplacés des parcours scolaires formels. Selon ma deuxième hypothèse, cet éloignement structurel n'était pas exclusivement un choix politique, mais il reposait aussi sur une question de compétences dont les systèmes scolaires publics seraient dépourvus. Avec l'appui de la littérature et grâce à mes enquêtes de terrain, j'ai pu mettre en lumière plusieurs mécanismes d'exclusion des enfants issus des camps, le plus savant et discriminant étant établi en Grèce tandis que les enfants des *Reception and Accommodation Centers* (RAC) du continent sont autorisés à fréquenter les écoles publiques alors que les enfants des *Reception and Identification Centers* (RIC) des îles ne le sont pas.

Si la Grèce va plus loin dans la mise en scène de cette exclusion que des pays comme la France, c'est rappelons-le parce qu'elle ne se contente pas de jouer de la rétention d'information ou de stratégies de découragement, mais elle utilise le statut juridique accordé à ses camps (RAC ou RIC) pour décider qui aura ou non le droit de rejoindre une école, contournant à la fois le droit à l'éducation et l'obligation de scolarisation. Ces mécanismes ont été décrits et comparés dans le premier chapitre. J'avais conscience de ces processus depuis ma pré-enquête à Calais, néanmoins j'avais besoin de davantage de confirmations empiriques afin d'avancer dans ma recherche en identifiant les raisons « officieuses » de cet éloignement structurel des écoles publiques.

⁶¹ https://www.lepoint.fr/monde/migrations-sur-l-ile-grecque-de-samos-la-colere-monte-contre-un-nouveau-camp-22-02-2020-2363988_24.php# ; Consulté le 10/07/2020

En échangeant, principalement en Grèce, avec des professionnels de l'éducation formelle ou non-formelle, des managers issus d'ONG et d'agences de l'ONU, j'ai pu inscrire ces considérations dans un contexte de concurrence exacerbée dont je dresse les contours dans mon deuxième chapitre. Celle-ci s'articule autour d'une compétition pour la captation de fonds et de la reconnaissance d'une expertise qui permettra aux ONG de rester présentes au sein des camps, quand bien même la situation d'urgence ne serait plus une réalité.

Enfin, à partir des troisième et quatrième chapitre, j'ai été en mesure d'identifier les points précis sur lesquels les secteurs publics de l'éducation étaient en difficulté, ce qui faisait des acteurs de l'éducation non-formelle des compléments indispensables et des partenaires en devenir. En Grèce, à travers la mise en place du groupe de travail *Education Sector Working Group* (ESWG), le tissage de liens entre tous ces acteurs est devenu palpable, notamment grâce au travail de coordination mené par l'UNICEF. Dès lors, ce contexte institutionnel pacifié me permettait de travailler sur l'hypothèse la plus innovante de mon projet de recherche qui voulait que ce que j'ai dénommé « forme-école » dans le cinquième chapitre modifie durablement l'environnement des formes-camps catégorisés comme des institutions totales (Goffman, 1968).

J'ai alors pu répondre à ma première question de recherche qui était de savoir comment l'école dépasse les représentations de ses usagers pour devenir un outil au service de la survie à travers l'analyse d'un corpus m'ayant amené à comprendre en fin de thèse que le travail sur la construction du *curriculum* pouvait entraîner un retour de la parentalité, celui-ci impliquant un premier bouleversement dans la structure du camp. J'ai plus ou moins concomitamment répondu aux deux autres questions intimement liées entre elles qui cherchaient à comprendre les mécanismes de personnification de l'école que j'ai discutés dans le cinquième chapitre et leur lien avec la mise en scène du jeu d'interactions du camp dans le sixième chapitre. Dès lors, j'étais en mesure de valider dans un septième chapitre que la présence d'une forme-école au sein d'une forme-camp était potentiellement à même de désintégrer les caractéristiques qui en faisaient une institution totale.

II – Regards réflexifs sur les difficultés rencontrées et apports à la recherche

J'évoquais dans le sixième chapitre un déficit de recherches sur l'éducation en contexte de camp (Cooper, op.cit. ; Lanoue, op.cit. ; Fresia, op.cit. ; Dryden-Peterson et al., op.cit.) qui est un champ particulièrement peu exploré, notamment d'un point de vue sociologique. Cette thèse constitue alors un apport innovant en étudiant la forme-école de façon pluridimensionnelle, dépassant le cadre des destinataires initiaux que sont les enfants pour prendre en compte son influence sur les familles mais aussi sur les adultes sans enfants qui vivent dans les camps. Il conviendra de s'attarder plus longuement sur la catégorie des adultes dans le cadre de futures recherches sur les stratégies éducatives en migration car, bien que n'étant pas une population cible de mes travaux, elle s'impose comme un véritable rouage de la démultiplication de l'aura des formes-écoles. En travaillant sur la raison d'être des écoles au cœur des camps, leurs influences, leurs intérêts pour tous les usagers, cette recherche devient mobilisable pour des praticiens de l'éducation non-formelle dont la fonction première est la coordination de dynamiques éducatives. En effet, j'ai pu observer à quel point ceux-ci ne disposaient pas des ressources nécessaires pour prendre du recul face à leur mission articulée autour des aspects pratiques et techniques de l'enseignement.

J'ai rencontré de nombreux acteurs issus d'agences onusiennes ou d'ONG ayant une compréhension fine de la gestion du trauma, de la mise en œuvre du soutien psychosocial ou de l'interprétariat qui n'envisageaient pas à quel point ces dimensions pouvaient dépasser le cadre du bien-être de l'enfant pour transformer durablement la structure d'un camp. Cette recherche doctorale pourra alors inspirer leur réflexion sur ce qu'est une école en contexte de camp ou ce qu'elle pourrait être. Néanmoins, une telle approche constitue à la fois une force et une faiblesse dans la mesure où les populations des camps ne sont pas toutes les mêmes et que l'école ne les affecte pas uniformément. En effet, j'ai présenté plusieurs contextes différemment influencés par un « degré d'école » en présence qui est souvent lui-même fonction du fait que les camps soient plus ou moins administrés. De plus, les variables sont aussi spatiales dans la mesure où les camps ruraux et les camps urbains semblent se comporter différemment et générer des dynamiques spécifiques. Dès lors, les hypothèses que j'ai pu vérifier en investiguant dans les camps de Grèce méritent d'être testées sur de nouveaux terrains afin que leur appropriation puisse se généraliser tout autant qu'elles méritent d'être analysées à nouveau dans le cadre de l'évolution des camps de Grèce qui se dessine depuis le changement de gouvernement.

En détaillant les dynamiques de concurrence entre toutes les parties prenantes de l'éducation en contexte migratoire que l'*Education Sector Working Group* a su juguler en Grèce, ma recherche devient mobilisable pour des acteurs de l'éducation formelle ayant tendance à envisager avec suspicion le travail des ONG. En effet, à travers la modélisation de la forme-école au cœur des camps il apparaît que le secteur de l'éducation non-formelle peut devenir un véritable partenaire lorsque celui-ci oriente son activité vers l'inclusion des enfants déplacés au sein des écoles formelles. Dans certains camps comme Eleonas, Skaramangas, Ritsona, ces interactions se sont concrétisées par de véritables succès et l'inclusion de la quasi-totalité des enfants des camps au sein d'un dispositif transitionnel mené par le secteur public de l'éducation. Néanmoins, l'équilibre est toujours précaire et certains profils restent en marge de la dynamique. En effet, avec un encampement dont la durée est toujours plus longue, certains migrants, adultes ou enfants, semblent si conditionnés et happés par le camp qu'ils ne ressentent plus le besoin d'en sortir et que l'influence de la forme-école ne les atteint pas. Cela pose alors la question de la complémentarité des institutions, qui peut redonner à cette minorité de migrants le goût de l'extérieur si la forme-école n'y parvient pas ? À ce stade de mes recherches, je n'ai pas de certitudes sur la question si ce n'est qu'elle est une fois de plus liée aux concepts de trauma et de norme. En effet, certains migrants se sentent davantage en sécurité au sein de l'environnement potentiellement hostile et violent des camps qu'en ville. Les notions d'hostilité et de violence méritent alors d'être relativisées tant ce qui peut nous sembler paradoxal ne l'est absolument pas pour eux.

Enfin, outre ces apports à la sociologie des migrations, à la sociologie de camp, cette recherche interroge plus largement la sociologie des institutions en envisageant les formes-camps à travers le prisme de l'institution totale. J'ai plusieurs fois rappelé dans le corps de la thèse que je n'avais identifié que deux recherches suivant cette approche (Le Houérou, 2006 ; Bassi, 2015). Or, en démontrant que la forme-école pouvait prendre une place centrale au cœur du jeu interactionnel se déroulant au sein des camps, ma recherche ouvre de nouvelles perspectives, propose un nouveau regard sur les caractéristiques totales des institutions qui peuvent être infléchies grâce à des dynamiques éducatives.

C'est sur cette dernière dimension que les contextes politiques peuvent devenir une contrainte dans la mesure où savoir que l'environnement des camps peut être pacifié est insuffisant puisqu'une véritable volonté est nécessaire afin d'engager le processus de détotalisation. Mes trois années d'enquête ont été largement dépendantes de l'évolution de ces contextes politiques, des facilités qui m'ont été accordées ou non, souvent arbitrairement, pour entrer dans les camps. Mes conclusions auraient peut-être été légèrement différentes si j'avais pu visiter les camps fermés dans les *hotspots* italiens, si j'avais réussi à visiter le camp de Moria en Grèce ou pénétrer certains camps de Serbie que j'imagine bien plus oppressants que l'*Asylum Center* de Banja Koviljaca.

La mouvance des choix politiques recoupe enfin une question qui était au cœur de l'actualité alors que je rédigeais ma thèse au cours de l'hiver 2020, celle des confinements et du COVID 19, sur laquelle je n'ai pu avoir une réflexion qu'à travers la presse. En effet, alors que la population grecque a connu la fin du confinement le 4 mai 2020, il n'en est pas allé de même pour les camps qui viennent de connaître une cinquième prolongation, au moins jusqu'au 2 août⁶². Pourtant, ces restrictions aggravent selon l'ONG Médecins Sans Frontières (MSF) la santé mentale des encampés alors que celle-ci était déjà précaire⁶³ tandis qu'aucun cas de Coronavirus n'a été recensé dans les camps de Grèce. À Moria, où 6000 enfants seraient présents à l'été 2020, toujours selon MSF, il convient de se demander quel rôle pourrait tenir une forme-école qui interviendrait au côté des professionnels de santé sur la question du trauma. Or, les dynamiques éducatives sont interdites dans ce camp, l'UNICEF a beau tenir un complexe à proximité du camp et l'ONG Metadrasi accueillir des Mineurs Non Accompagnés dans une villa transformée en centre d'accueil dans Mytilène, ces lieux sont devenus inaccessibles puisque les migrants n'ont plus le droit de sortir.

Au-delà de ces réflexions sur la pandémie qui restent à explorer, qui ne sont qu'à l'état embryonnaire, j'avais identifié au cours de ma recherche deux prolongements immédiats de ce travail de thèse. Le premier est lié à des données que j'ai collecté sur les dynamiques éducatives menées à destination des adolescents, la seconde concerne les enfants en sortie de camp qui sont réinstallés dans un pays tiers, je vais à présent les aborder.

III – Pistes d'approfondissement et ouvertures sur les paradoxes de la post-enfance

Lors de la conduite de mes terrains, j'ai souvent accepté des propositions annexes à mon sujet qui concernaient des catégories de population que je ne ciblais pas particulièrement. C'est dans cette logique que j'ai entretenu des discussions à propos des jeunes adultes. J'ai alors observé des dynamiques paradoxales qui semblaient fabriquer de nouvelles générations de précaires alors que l'éducation des enfants déplacés au sein des camps avait justement vocation à les sortir de leur condition d'*outsiders*. Influencé par les apports de Diminescu sur le « migrant connecté » tout au long de ma thèse, notamment par ses travaux sur l'importance du smartphone (Diminescu, op.cit.), je me suis surtout intéressé à la prégnance des Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication (NTIC) dans les activités proposées à un public issu d'une catégorie que je qualifie de post-enfance.

⁶² <https://www.infomigrants.net/fr/post/26187/cinquieme-prolongation-du-confinement-en-grece-la-discrimination-ne-protege-pas-du-covid-19> ; Consulté le 23/07/2020

⁶³ <https://www.msf.fr/actualites/grece-aucun-cas-de-coronavirus-dans-les-camps-des-restrictions-de-mouvements-injustifiees> ; Consulté le 23/07/2020

Cette ouverture sur l'après-thèse est inspirée par les activités de l'ONG Latra sur l'île de Lesbos et celles de Campus Bus ou encore Skyschool à Athènes. Dédiées à un public d'adolescents ou jeunes adultes, elles génèrent une implication sans commune mesure de la part des étudiants mais leur approche volontairement autonomiste et managériale en constitue la plus grande force et la plus grande faiblesse. Je tente ici de les décrire aussi fidèlement que possible pour que le lecteur prenne la mesure du phénomène tandis que, celui-ci ne représentant pas le cœur de ma thèse, les analyses apportées resteront pour l'instant sommaires.

L'innovation au service de la formation des jeunes migrants : observation d'une séance de pilotage de drones menée par l'ONG Latra

J'ai rendez-vous un matin d'août 2018 sur la plage de Charamidia, sur l'île de Lesbos, à environ trente minutes de Mytilene pour un stage de pilotage de drones. Les participants ont entre 14 et 17 ans. Ce sont des MNA qui viennent de logements administrés par l'ONG Iliaktdia et non des camps. Ils sont en grande précarité, Iliaktida s'occupe d'eux et fait office de tuteur légal car ils n'en ont pas au vu de leur statut et de leur minorité. Six participants et une accompagnante, enseignante dans l'éducation non-formelle à la Gekko School du centre-ville, sont présents. Nous commençons par une collation pour faire connaissance, une serviette est disposée sur la plage avec des boissons et des gâteaux, comme pour un pique-nique.

L'animateur principal donne des étiquettes, il faut choisir un mot : « Ce mot sera ton prénom pour la journée ». Le but est de détendre l'atmosphère et de faire sourire l'auditoire. Il se présente, l'intervenante qui l'accompagne fait de même et ils détaillent ensemble leur démarche : « On m'a dit que vous étiez intéressés par la technologie et nous sommes ingénieurs, notre spécialité est la construction de bâtiments mais nous sommes passionnés par toutes les technologies, comme vous. » Ils expliquent l'objectif du stage, il s'agit que les étudiants d'aujourd'hui puissent enseigner plus tard la conduite de drones à des enfants plus jeunes. À la rentrée de septembre 2019, l'ONG Latra ouvrira un centre de formation sur les technologies à Mytilene, initialement pour les enfants de 5 à 9 ans. Celui-ci sera accessible à tous mais avec une volonté d'inclure des migrants et réfugiés. Les étudiants actuels seront, pour les plus intéressés et motivés, potentiellement des futurs professeurs ou des futurs aidants. Ils pourront aussi continuer à y aller pour s'instruire car l'objectif est de proposer peu à peu des programmes de formation pour les adolescents. Les responsables de Latra se lancent dans ce projet car ils considèrent que le gouvernement a beau faire un effort pour inclure les migrants dans les écoles, celui-ci ne dispose pas des moyens lui permettant de proposer des cours de technologie avec du matériel moderne. Ils voudraient donc devenir des acteurs complémentaires dans la mesure où les compétences technologiques, notamment liées selon eux aux réseaux sociaux et à l'informatique, font partie des prérequis dans une vie professionnelle contemporaine. Dans le cadre du stage pour lequel je suis invité en tant qu'observateur, les étudiants vont se voir trois fois, l'objectif final étant de réaliser un documentaire sur un site de l'île qu'ils vont choisir ensemble. Les intervenants présentent ensuite les drones, il y en a de différentes tailles, différentes sensibilités, avec micro, caméra ou appareil photo. Ils présentent aussi le matériel de tournage, puisqu'il va falloir l'utiliser pour le reportage final. Pour voir ce que voit le drone, il faut connecter son téléphone, l'animateur présente donc le procédé de connexion et tous les drones sont au milieu de la serviette de pique-nique. Les étudiants les manipulent, les regardent, se les font passer.

L'intervenant demande alors si un élève est intéressé par la photographie et veut bien être responsable de prendre des clichés de la séance. Ensuite, il montre à cet étudiant comment connecter le téléphone, orienter le bras télescopique qui sert de support, faire bouger l'objectif avec un joystick, zoomer et filmer. Un troisième animateur du stage explique comment manipuler le plus petit des drones, deux filles le suivent et commencent à l'utiliser. Les autres restent à l'atelier photographie. Il laisse ensuite les deux filles rejoindre l'animateur principal pour utiliser un plus gros drone. Celui-ci leur montre comment le manipuler puis les laisse s'exercer, il s'éloigne et leur fait confiance. Pendant ce temps, deux garçons sont passé à l'atelier de manipulation du petit drone et les deux derniers restent encore à la photo. Enfin, une dernière rotation se déroule. La séance finit à 11h40. Les étudiants sont ravis, ne veulent pas arrêter, posent des questions, demandent aussi une possibilité de recommencer. Les garçons et les filles ne se parlent pas beaucoup. Un intervenant utilise un micro pour recueillir les impressions et il prend des photos. La prochaine étape est enfin présentée, il va falloir choisir un village de l'île et faire un véritable reportage avec vidéo, photo et son. Nous allons tous ensemble boire un verre de jus d'orange dans une guinguette de la plage voisine pour clôturer la matinée, je quitte le groupe lorsque passe un transport public qui me ramènera à Mytilène.

À l'été 2018, après avoir saisi l'opportunité de fréquenter un groupe d'adolescents ne vivant pas dans les camps et après avoir passé quelques heures auprès de l'ONG Latra, je suis persuadé de l'intérêt des approches orientées vers le « tout-technologique ». En effet, les justifications de mes interlocuteurs sont limpides : personne ne peut se passer de ce type de compétences dans sa vie professionnelle et l'école formelle en Grèce n'a ni les moyens financiers ni le personnel formé pour les proposer. Néanmoins, il y a encore une idée de concurrence avec l'école formelle puisque les sessions sont proposées en journée et sont plus ludiques que les activités scolaires. En réalisant des entretiens lors de mon retour à Athènes avec des ONG du même type je me rends compte que l'attrait pour l'innovation s'accorde bien souvent d'une approche managériale dans les enseignements d'autant plus que, réservés à un public de jeunes adultes, la finalité de ces programmes est l'insertion immédiate sur le marché de l'emploi.

De la construction de la précarité à l'acceptation d'un statut inférieur

Peu avant la fin de mon terrain de l'été 2018, je rencontre deux managers d'ONG différentes dans une pépinière d'entreprises appelée le « Cube » en plein cœur d'Athènes. Inspirés par Sugata Mitra (Mitra et al., 2005), enseignant en technologie éducative et promoteur du concept d'apprentissage sans influence selon lequel un enfant peut apprendre seul et sans formation préalable dès lors qu'un ordinateur lui est proposé, ils ont commencé par planter dans la pépinière un projet appelé SOLE pour *Self Organized Learning Environment* en octobre 2015 avant que leurs activités prennent de l'ampleur. J'évoquerai en premier lieu les considérations les ayant menés à développer des projets entrepreneuriaux à destination des migrants et réfugiés avant de décrire une séance à laquelle j'ai pu assister.

Les activités entrepreneuriales menées au sein de l'incubateur « Le Cube » à Athènes

L'idée principale des penseurs du projet est d'enseigner sans *curriculum* à des enfants déplacés qui ne sont pas scolarisés dans les écoles formelles. Convaincus qu'apprendre est un mécanisme de survie, tous les âges sont mélangés au sein du groupe et font face à la même consigne, généralement une question de type : « Pourquoi le ciel est-il bleu ? Pourquoi le sport est-il important ? »

Il y a dix ordinateurs dans la pièce, les enfants disposent de deux heures pour répondre et trouver une manière originale de présenter leur réponse. En huit mois d'existence, 780 enfants de 5 à 18 ans ont été enrôlés. Lorsque je me rends au Cube à l'été 2018, le programme DYEP commence à porter ses fruits dans Athènes et l'enseignement formel est la priorité. En revanche, le projet SOLE ayant été largement médiatisé, Google a décidé d'utiliser ses animateurs pour leur confier un nouveau programme. Le projet de Google dépasse le cadre éducatif de SOLE puisque l'idée de base est que tout migrant peut travailler et gagner sa vie s'il possède un ordinateur, peu importe son niveau de compétences et son passé scolaire. Donc, la multinationale finance un projet pilote appelé *Campus Bus* dont l'objectif est d'aller proche des squats ou dans les camps, avec un camion transformable en salle de classe connectée pour proposer une formation au travail sur internet à au moins 1000 personnes. L'espace mesure environ vingt-cinq mètres carrés, dispose d'une table centrale, de vingt chaises et d'ordinateurs. Il y a différents niveaux de compétences parmi les participants et différents programmes ont été adaptés. Par exemple, les plus avancés pourront s'entraîner sur des logiciels de modélisme grâce aux ordinateurs les plus puissants quand les débutants feront des traductions, des doublages de voix ou encore des sous-titrages de films. Après cette formation, tous les participants seront à même de travailler en tant qu'indépendants sur diverses plateformes web. L'un de mes interlocuteurs me parle de sa propre expérience avec ce type de réseau et trouve qu'il est « fantastique » de pouvoir, en tant que client, obtenir une traduction de cinquante lignes en quatre heures pour une somme de quatre à cinq euros. Son discours très entrepreneurial met l'accent sur le fait qu'à notre époque, où chaque migrant dispose d'un smartphone, il peut travailler. La deuxième lecture de cette affirmation est que ce mode de conditionnement des migrants accroît d'autant plus leur résignation qu'elle renforce leur acceptation de l'étiquette d'*outsider* qui leur est adossée. Ils s'adaptent à leur statut inférieur pour entrer presqu'avec une certaine reconnaissance dans la carrière du travailleur précaire qui gagne quatre à cinq euros par demi-journée grâce à Google.

Le lendemain de mon entretien avec les deux managers au Cube, j'assiste dans les mêmes lieux à une session de la Skyschool dont l'objectif est de former des « Peace Builders » que l'on peut traduire par ambassadeurs de la paix⁶⁴ Le manager rencontré la veille est là en tant que facilitateur et fait quelques interventions mais ce n'est pas lui l'intervenant principal. Lorsque j'arrive, quatre garçons et une fille sont présents, deux autres garçons arrivent en retard. Cela fait désormais sept semaines que ce programme de dix semaines a commencé et le travail du moment concerne le « design thinking » qui est pour les animateurs une étape de la gestion d'un projet. Précédemment, ont été abordés les freins à la paix, l'état d'esprit à adopter pour construire la paix et l'approche des conflits.

⁶⁴ L'expression Peace Builder est difficile à traduire sans la dénaturer et sera conservée en l'état dans les descriptions.

Globalement, les objectifs des organisateurs ne sont pas particulièrement scolaires mais une approche entrepreneuriale des apprentissages peut selon eux, à travers l'acquisition de compétences en gestion de projets ou la construction de réseaux, contribuer à faire des étudiants des *peace builders*. Le lieu (un incubateur d'entreprises sociales), le matériel (un rétroprojecteur et un paperboard), la disposition des tables (en V pour que tout le monde se voie) rappellent le monde de l'entreprise, volontairement.

Observation d'une séance du programme Skyschool menée au sein de l'incubateur « Le Cube » à Athènes

L'introduction de la séance est une révision du travail passé : « Quelles questions se poser si nous sommes des *peace builders* en situation de conflit ? Comment analyser une situation de conflit ? » L'animatrice demande alors un premier travail personnel : trouver des barrières à la construction de la paix et donner à chaque fois un exemple. Ensuite, elle recense les idées des participants dans un tableau. Les barrières évoquées sont les suivantes : les ethnies ; le partage ; l'égalité des sexes ; les interactions entre migrants et Grecs / le manque d'interactions entre migrants et Grecs. Une discussion se lance immédiatement, sans que personne ne la suscite, sur les questions qu'il faut se poser en cas de confrontation à ces entraves à la paix. Le débat s'oriente peu à peu sur le thème des guerres et l'animatrice ainsi que le facilitateur apportent un étayage pour éléver le niveau du propos, demandent des précisions, fournissent quelques éléments théoriques, incitent les participants à structurer leur discours en plusieurs étapes et à donner des exemples pour illustrer leurs arguments.

Cet étage semble particulièrement important lorsqu'un étudiant s'aventure sur une typologie des conflits, il souhaite préciser que les situations ne peuvent pas s'analyser de la même façon lors d'un conflit entre États ou d'un conflit à l'intérieur d'un État. Les questionnements initiaux sont appliqués à ce type de conflit, interne à un État et les élèves avancent alors que les raisons peuvent être l'égalité des sexes, le non-respect entre ethnies, le non-respect entre religions ou le manque d'interactions entre les migrants et la population hôte. Vient ensuite le temps théorique de la séance, l'intervenante présente les différentes étapes du *peace building* et les organise en réseau (schéma 11).

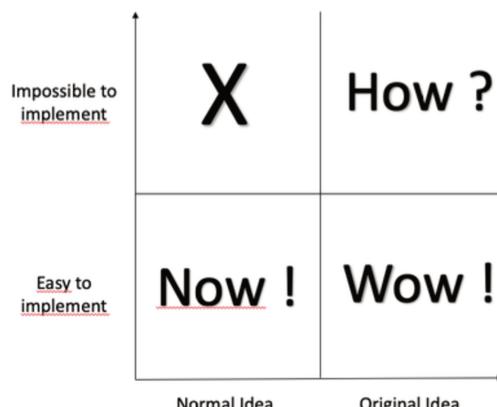
Schéma 11 : Les composantes interdépendantes du peace-building



Source : Formation sur le peace building au « Cube » (Athènes, Grèce)

Je suis particulièrement intéressé par la nécessité avancée de mettre en place des indicateurs pour mesurer l'impact des solutions trouvées. C'est cette vision des choses qui va mener les participants à la trace écrite qui fera office de leçon et qui se présente sous forme d'un graphique qui hiérarchise les idées qu'ils pourraient avoir face à un conflit (schéma 12).

Schéma 12 : La hiérarchisation des idées dans le cadre du processus de peace building



Source : Formation sur le peace building au « Cube » (Athènes, Grèce)

Les séances proposées au Cube sont engageantes pour les participants, elles semblent confortables et valorisantes pour eux puisqu'ils ne peuvent être qu'en réussite. Néanmoins, sous-couvert d'une dimension éducative autoproclamée elles neutralisent en réalité le jeu scolaire en l'enfermant dans un temps court et une recherche du profit immédiat. La transculturalité n'est pas achevée, l'obstacle de la langue est contourné grâce à des interprètes et les participants s'arrêtent au stade de la coopération puisque l'objectif ultime semble uniquement de « gagner son propre argent ». Ces approches relativisent la nécessité de proposer des activités pratiques aux enfants en contexte transitoire dans les camps, elles ne doivent pas durer trop longtemps car la poursuite de logiques managériales lors de la post-enfance pourrait encourager l'acceptation d'un statut inférieur, d'un statut d'*outsider*.

IV – Avenir immédiat de l'après-thèse : la question des enfants en sortie de camp arrivant au Québec

Après avoir détaillé mon intérêt pour la post-enfance, je conclurai cette thèse en évoquant mon futur immédiat qui s'inscrit dans le cadre d'une recherche postdoctorale sur les enfants en sortie de camp. En effet, plusieurs fois à partir de mon troisième chapitre, je conclus que l'objectif de transition dans la normativité, ses piliers qui sont le soin du trauma et la construction de la transculturalité, sont des processus qui ne prennent pas fin avec la réinstallation. Dès lors, après avoir présenté une proposition de recherche postdoctorale inspirée des activités d'éducation urbaine menées par les ONG Elix et Metadrsasi en Grèce, l'Équipe de Recherche Interdisciplinaire sur les Familles Réfugiées et Demandeurs d'Asiles de l'Université de Montréal (Québec, Canada) m'a confié un projet d'évaluation des politiques publiques éducatives québécoises dans le cadre d'un programme de réinstallation des réfugiés au Canada.

Outre mon intérêt pour les travaux de plusieurs chercheurs québécois avec qui j'ai pu être en contact pendant la durée de ma thèse, les flux migratoires en direction du Canada et du Québec semblent dessiner un terrain fertile pour mes futures recherches. En effet, le gouvernement du Canada a dévoilé dès 2015 un plan d'accueil de 25 000 réfugiés syriens pour la période 2015 / 2016 tandis que le Québec a quant à lui annoncé des mesures visant à accueillir 7300 réfugiés syriens (Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion, 2017).

Plus récemment, en 2018, pour ce qui concerne les derniers chiffres officiels puisque les rapports sur l'année 2019 ne sont pas encore parus, le Canada a accueilli 28100 réfugiés, ce qui représente 30 % du nombre total de personnes ayant obtenu l'asile dans le monde cette année-là. En extrapolant à tous les bénéficiaires d'une protection internationale et aux demandeurs d'asile, le nombre s'élève à 114 109 personnes (UNHCR, 2019). Toujours en 2018, selon le Ministère Immigration, Réfugiés et Citoyenneté Canada il y a eu 27 970 demandes d'asile déposées au Québec⁶⁵ dont 5850 ont été acceptées, ce qui représente 21 % du nombre total de personnes ayant obtenu le statut de réfugié au Canada cette année-là.

Par conséquent, même si le représentant au Canada du Haut-Commissariat aux Réfugiés des Nations-Unies a affronté dans le cadre d'une joute verbale le Ministre québécois de l'immigration en laissant entendre que le Québec sous-estimait volontairement sa capacité d'accueil sans fondement économique ou structurel⁶⁶, le Québec reste une terre d'accueil et ne pourra se détourner de cette tradition dans les années à venir malgré les restrictions politiques. En effet, le plan des niveaux d'immigration au Canada pour la période 2019 / 2021 et pour la catégorie des « Réfugiés, personnes protégées, motifs d'ordre humanitaire et autres » fait état de 940 000 entrées potentielles pour l'estimation basse et 1 080 000 entrées potentielles pour l'estimation la plus élevée (Hussen, 2019).

En Janvier 2021, je rejoindrai Montréal pour apporter un regard neuf sur la vie quotidienne des enfants qui ont connu les camps dans le cadre de leur parcours migratoire, nous aurons beaucoup de choses à nous dire, peut-être me demanderont ils eux aussi si la Tour Eiffel est la capitale de la France...

ⁱ Convention de Genève relative au statut des réfugiés et protocole additionnel du 31/01/1967, (1951)

ⁱⁱ Renforcement de la coordination de l'aide humanitaire d'urgence de l'Organisation des Nations Unies, Pub. L. No. Résolution 46/182 (1991)

ⁱⁱⁱ Convention internationale des droits de l'enfant du 20 novembre 1989, Pub. L. No. Résolution 44/25 (1990)

^{iv} Directive concernant les normes relatives aux conditions que doivent remplir les ressortissants des pays tiers ou les apatrides pour pouvoir bénéficier d'une protection internationale, à un statut uniforme pour les réfugiés ou les personnes pouvant bénéficier de la protection subsidiaire, et au contenu de cette protection, Pub. L. No. 2011/95/UE (2011)

^v Convention sur les travailleurs migrants, Pub. L. No. n°97 (1949)

^{vi} Convention sur les travailleurs migrants (dispositions complémentaires), Convention sur les migrations dans des conditions abusives et sur la promotion de l'égalité des chances et de traitement des travailleurs migrants, Pub. L. No. n°143 (1975)

^{vii} Conseil Européen, & Conseil de l'Union européenne. (2016, mars 18). Déclaration UE-Turquie, 18 mars 2016 —Consilium. *Affaires étrangères et relations internationales*, 4

^{viii} Decretto-Legge, Pub. L. No. 113 (2018)

^{ix} Convention relative au statut des apatrides, Pub. L. No. Résolution 526 A (XVII) (1954)

^x Traité de fonctionnement de l'Union-Européenne instituant la Communauté européenne (CEE) et la Communauté européenne de l'énergie atomique (CEEA), signé à Rome par les représentants de la République Fédérale d'Allemagne (RFA), de la Belgique, de la France, de l'Italie, du Luxembourg et des Pays-Bas, Pub. L. No. C 326/47 (1957)

^{xi} Conseil Européen. (1999). *Conclusions du Conseil Européen de Tampere*. Conseil Européen

⁶⁵ <http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/fr/immigrer-installer/immigration-humanitaire/demandeur-asile.html> ; Consulté le 23/07/2020

⁶⁶ <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1253073/le-quebec-sous-estime-sa-capacite-daccueil-des-refugies-selon-lonu> ; Consulté le 23/07/2020

-
- ^{xii} Charte des droits fondamentaux de l'Union européenne, Pub. L. No. C 364/01 (2000)
- ^{xiii} Traité de Lisbonne modifiant le traité sur l'Union Européenne et le traité instituant la Communauté Européenne, signé à Lisbonne, Pub. L. No. C 306/01 (2007)
- ^{xiv} Directive relative à des procédures communes pour l'octroi et le retrait de la protection internationale, Pub. L. No. 2013/32/UE (2013)
- ^{xv} Directive établissant des normes pour l'accueil des personnes demandant la protection internationale, Pub. L. No. 2013/33/UE (2013)
- ^{xvi} Règlement établissant les critères et mécanismes de détermination de l'État membre responsable de l'examen d'une demande de protection internationale introduite dans l'un des États membres par un ressortissant de pays tiers ou un apatride, Pub. L. No. (UE) N° 604/2013 (2013)
- ^{xvii} Règlement relatif à la création d'Eurodac pour la comparaison des empreintes digitales aux fins de l'application efficace du règlement (UE) n ° 604/2013 établissant les critères et mécanismes de détermination de l'État membre responsable de l'examen d'une demande de protection internationale introduite dans l'un des États membres par un ressortissant de pays tiers ou un apatride et relatif aux demandes de comparaison avec les données d'Eurodac présentées par les autorités répressives des États membres et Europol à des fins répressives, et modifiant le règlement (UE) n ° 1077/2011 portant création d'une agence européenne pour la gestion opérationnelle des systèmes d'information à grande échelle au sein de l'espace de liberté, de sécurité et de justice, Pub. L. No. (UE) N° 603/2013 (2013)
- ^{xviii} Communication from the commission to the European parliament, the council, the European economic and social committee and the committee of the regions, Pub. L. No. COM(2015) 240 final, 22 (2015)
- ^{xix} Note from Dimitris Avramopoulos, Commissioner for Migration, Bruxelles, Pub. L. No. 10963/15 JAI567 ASIM58 FRONT148 RELEX615 (2015)
- ^{xx} Commission Européenne. (2016b, octobre 6). *Assurer la protection des frontières extérieures de l'Europe : Inauguration de l'Agence européenne de garde-frontières et de garde-côtes*
- ^{xxi} Règlement relatif au corps européen de garde-frontières et de garde-côtes, modifiant le règlement (UE) 2016/399 du Parlement européen et du Conseil et abrogeant le règlement (CE) no863/2007 du Parlement européen et du Conseil, le règlement (CE) no2007/2004 du Conseil et la décision 2005/267/CE du Conseil, Pub. L. No. (UE) 2016/1624, 76 (2016)
- ^{xxii} Arrêts N.S/Secretary of State for the Home Department, n° C-411/10 et C-493/10, Cour européenne des droits de l'homme (2011)
- ^{xxiii} Recommandation adressée aux États membres concernant la reprise des transferts vers la Grèce au titre du règlement (UE) n° 604/2013 du Parlement européen et du Conseil, Pub. L. No. (UE) 2016/2256 (2016)
- ^{xxiv} Arrêt M.S.S/Belgique et Grèce, Requête n°30696/09, Cour européenne des droits de l'homme
- ^{xxv} Décision instituant des mesures provisoires en matière de protection internationale au profit de l'Italie et de la Grèce, Pub. L. No. (UE) 2015/1523 (2015)
- ^{xxvi} Communication from the commission to the European parliament, the council, the European economic and social committee and the committee of the regions, Pub. L. No. COM(2015) 240 final, 22 (2015)
- ^{xxvii} Circulaire relative à l'organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés, Pub. L. No. n°2012-141, NOR : REDE1236612C RED - DGESCO A1-1 (2012)
- ^{xxviii} Relations aux fins de consultations entre l'Organisation des Nations unies et les organisations non gouvernementales, Pub. L. No. 1996/31
- ^{xxix} Case concerning military and paramilitary activities in and against Nicaragua (Nicaragua vs. United States of America), Pub. L. No. I.C.J Reports 1986, 14 (1986)
- ^{xxx} Résolution du 5 avril 1991, Pub. L. No. 688

Bibliographie

- Abdallah-Pretceille, M. (1996). *Vers une pédagogie interculturelle*. Anthropos.
- Agier, M. (2014). *Un monde de camps*. La Découverte.
- Akoka, K. (2016). Crise des réfugiés ou des politiques d'asile ? *La vie des idées*.
- Amnesty International. (2017). *Libye. Un obscur réseau de complicités* (p. 76). Amnesty International.
- Arendt, H. (1972). *Le système totalitaire* (2005 éd., Vol. 307). Éditions du Seuil.
- Armagnague, M. (2018). Enfants et jeunes migrants à l'école de la République : Une scolarité sous tension. *Revue européenne des migrations internationales*, 34(4), 45-71.
- Arvisais, O., & Charland, P. (2015). Enjeux éducationnels, curriculum et langue d'enseignement dans les camps de réfugiés. État des connaissances et perspectives de recherche. *Revue canadienne des jeunes chercheures et chercheurs en éducation*, 6(2), 87-93.
- Augé, M. (1992). *Non-lieux. Introduction à une anthropologie de la surmodernité*. Seuil.
- Badie, B., Decaux, E., Devin, G., & Wihtol de Wenden, C. (Éds.). (2008). *Pour un autre regard sur les migrations : Construire une gouvernance mondiale*. La Découverte.
- Bailleul, C., & Senovilla Hernandez, D. (2016). *Dans l'intérêt supérieur de qui ? Enquête sur l'interprétation et l'application de l'article 3 de la Convention Internationale des Droits de l'Enfant dans les mesures prises à l'égard des mineurs isolés étrangers en France*. (PPUAM 2013 ; 157 p.). Migrinter.
- Barnes, J. A. (1954). Class and Committees in a Norwegian Island Parish. *Human Relations*, 7(1), 39-58.

-
- Basilien-Gainche, M.L. (2019). Des migrants disparus à l'Europe déchue. Pour qui sonne le glas ? In A. Lendaro, C. Rodier, & Y. L. Vertongen (Éds.), *De la crise des réfugiés à la crise de l'accueil. Frontières, droits, résistances.* (p. 67-83). La Découverte.
- Bassi, M. (2015). Politiques de contrôle et réalités locales : Le cas du centre d'accueil (pour demandeurs d'asile) de Mineo en Sicile. *L'Espace Politique. Revue en ligne de géographie politique et de géopolitique*, 25(1).
- Bassi, M., & Fine, S. (2013). La gouvernance des flux migratoires "indésirables" — Étude de Calais et Lampedusa. *Hommes & migrations*, 1304, 77-83.
- Baubet, T., Taïeb, O., Guillaume, J., & Moro, M. R. (2009). Les états psychotiques chez les jeunes migrants et enfants de migrants. *L'Encéphale*, 35, 219-223.
- Baubet, Thierry, Abbal, T., Le Du, Heidenreich, Lévy, Mehallel, Rezzoug, Sturm, & Moro, M.R. (2004). Traumas psychiques chez les demandeurs d'asile en France : Des spécificités cliniques et thérapeutiques. *Le journal international de victimologie*, 2(2).
- Baubet, Thierry, & Moro, M. R. (2003). Cultures et soins du trauma psychique en situation humanitaire. In Thierry Baubet, K. Le Roch, D. Bitar, & M.R. Moro (Éds.), *Soigner Malgré Tout* (La pensée sauvage, Vol. 1, p. 71-95).
- Baubet, Thierry, & Moro, M. R. (2010). *Psychopathologie transculturelle*. Elsevier Masson.
- Becker, H. S. (1963). *Outsiders : Études de sociologie de la déviance* (1985 éd.). Métailié.
- Belkaïd, N., & Guerraoui, Z. (2003). La transmission culturelle : Le regard de la psychologie interculturelle. *Empan*, 51(3), 124-128.
- Bellia, R., & Richez-Battesti, N. (2004). *Tourisme solidaire : Innovation et réseau, analyse comparée France-Italie*. 13.
- Benoit-Smulyan, E. (1944). Status, Status Types, and Status Interrelations. *American Sociological Review*, 9(2), 151.

-
- Betts, A. (2010). *Global migration governance*. Oxford University Press.
- Bezes, P., Lallement, M., & Lorrain, D. (2005). Les nouveaux formats de l'institution : Introduction. *Sociologie du travail*, 47(3), 293-300.
- Beznec, B., Speer, M., & Stojić Mitrović, M. (2016). *Governing the Balkan Route: Macedonia, Serbia and the European Border Regime*. Rosa Luxemburg Stiftung Southeast Europe.
- Blanchard, E., & Rodier, C. (2016). « Crise migratoire » : Ce que cachent les mots. *Plein droit*, 111(4), 3-6.
- Blanc-Pamard, C., & Fauroux, E. (2004). L'illusion participative. Exemples ousé-malgaches. *Autrepart*, 31(3), 3-19.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism: Perspective and method*. Prentice-Hall.
- Boothby, N. (1992). Displaced Children: Psychological Theory and Practice from the Field. *Journal of Refugee Studies*, 5(2), 106-122.
- Bordes, V. (2012). L'éducation non formelle. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 28, 7-11.
- Borzeix, A. (2000). Relation de service et sociologie du travail — L'usager : Une figure qui nous dérange ? *Les Cahiers du Genre*, 28, 19-48.
- Boudon, R., & Bourricaud, F. (1990). *Dictionnaire critique de la sociologie*. Presses Universitaires de France.
- Boujut, S. (2005). Le travail social comme relation de service ou la gestion des émotions comme compétence professionnelle. *Déviance et Société*, Vol. 29(2), 141-153.
- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique : Précedé de Trois études d'ethnologie kabyle* (2015 éd.). Points.
- Bourdieu, P. (1980). Le capital social. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 31(1), 2-3.
- Boyd, M. (1989). Family and Personal Networks in International Migration: Recent Developments and New Agendas. *The International Migration Review*, 23(3), 638-670.

-
- Boyer, F. (2005). Le projet migratoire des migrants Touaregs de la zone de Bankilaré : La pauvreté désavouée. *Stichproben*, 8, 47-67.
- Braudel, F. (1949). *La méditerranée et le monde méditerranéen à l'époque de Philippe II*. Armand Colin.
- Brauman, R. (1996). *Humanitaire, le dilemme* (2^{ème} éd. (2002)). Broché.
- Brauman, R. (1999). Les dilemmes de l'action humanitaire dans les camps de réfugiés et les transferts de population. In J. Moore (Éd.), *Des choix difficiles. Les dilemmes moraux de l'humanitaire* (p. 250-251). Gallimard.
- Brougère, G., & Bézille, H. (2007). De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 158, 117-160.
- Brunel, S. (2001). L'humanitaire, nouvel acteur des relations internationales. *Revue internationale et stratégique*, 41(1), 93-110.
- Bruner, J. S. (2008). *L'éducation, entrée dans la culture : Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Retz.
- Butera, F., Darnon, C., Buchs, C., & Muller, D. (2006). Les méfaits de la compétition : Comparaison sociale et focalisation dans l'apprentissage. In R.V. Joule & P. Huguet (Éds.), *Bilans et Perspectives et Psychologie Sociale* (p. 15-44). Presses Universitaires de Grenoble.
- Canguilhem, G. (2013). *Le normal et le pathologique*. Presses Universitaires de France.
- Caro, P., & Rouault, R. (2010). *Atlas des fractures scolaires en France : Une école à plusieurs vitesses*. Autrement.
- Castles, S. (s. d.). Migration and minorities in Europe. Perspectives for the 1990's: Eleven hypothesis. In *Racism and migration in Western Europe* (p. 17-34). BERG.
- Certeau, M. de. (1982). *L'invention du quotidien, Arts de faire* (Nouvelle éd. 1990). Gallimard.

-
- Chapoulie, J.M. (2010). *L'école d'État conquiert la France : Deux siècles de politique scolaire*. Presses Universitaires de Rennes.
- Charbit, Y. (2019). « La ruée vers l'Europe » : La démographie africaine, bouc émissaire du populisme xénophobe et raciste. *Working Paper du Ceped*.
- Chelpi-den Hamer, M., Fresia, M., & Lanoue, E. (2010). Éducation et conflits : Les enjeux de l'offre éducative en situation de crise. *Presses de Sciences Po (P.F.N.S.P.)*, 54(2), 3-22.
- Clanet, C. (1993). *L'Interculturel : Introduction aux approches interculturelles en Éducation et en Sciences Humaines* (2^{ème} éd.). Presses Universitaires du Mirail.
- Closing the gap for immigrant students: Policies, practice and performance*. (2010). OECD.
- Colby, B. N. (1987). Well-Being: A Theoretical Program. *American Anthropologist*, 89(4)
- Cooper, E. (2005). What do we know about out-of-school youths? How participatory action research can work for young refugees in camps. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 35(4), 463-477.
- Copping, A., Shakespeare-Finch, J., & Paton, D. (2010). Towards a Culturally Appropriate Mental Health System: Sudanese-Australians' Experiences with Trauma. *Journal of Pacific Rim Psychology*, 4(1), 53-60.
- Corbet, A. (2014). Dynamiques d'encampement : Comparaison entre un camp formel et un camp informel en Haïti. *Cultures & conflits*, 93, 87-108.
- Cornu, L. (2009). Normalité, normalisation, normativité : Pour une pédagogie critique et inventive. *Le Télémaque*, 36(2), 29-44. Cairn.info.
- Crocq, L. (1999). *Les traumatismes psychiques de guerre*. Jacob.
- Cummins, J. (2009). Transformative Multiliteracies Pedagogy: School-Based Strategies for Closing the Achievement Gap. *Multiple Voices for Ethnically Diverse Exceptional Learners*, 11(2), 38-56.

-
- Cuq, J.P. (1991). *Le français langue seconde : Origines d'une notion et implications didactiques*. Hachette.
- Cuvelier, P. (1998). *Anciennes et nouvelles formes de tourisme : Une approche socio-économique*. L'Harmattan.
- Dahou, T. (2003). Clientélisme et ONG : Un cas sénégalais. *Journal des anthropologues*, 94-95, 145-163.
- Dasen, P. R. (2002). Développement humain et éducation informelle. In *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation* (p. 107-123). De Boeck Supérieur.
- David, B. (2010). Vers un iconoclasme humanitaire ? *Humanitaire. Enjeux, pratiques, débats*, 25.
- Deler, J.P., Fauré, Y.A., Piveteau, A., & Roca, P.J. (Éds.). (1998). *ONG et développement : Société, économie, politique*. Éditions Karthala.
- Delors, J., Unesco, & International Commission on Education for the Twenty-first Century. (1999). *L'Éducation : Un trésor est caché dedans*. UNESCO.
- Delvaux, B. (2006). Compétition entre écoles et ségrégation des élèves dans six espaces locaux européens. *Revue française de pédagogie*, 156, 63-73.
- Derivois, D., Jaumard, N., Karray-Khemiri, A., & Kim, M.S. (2013). La traversée traumatique d'un enfant migrant à l'école. *L'Encéphale*, 39(1), 51-58.
- Derivois, Daniel, Kim, M.S., & Issartel, L. (2009). Vers un Moi interculturel : Trajectoires du Moi en situation migratoire et interculturelle. In G. Berkman & C. Jacot Grapa (Éds.), *Archéologie du moi. Actes de Colloques*. (p. 153-161). Presses Universitaires de Vincennes.
- Devin, G., & Placidi-Frot, D. (2011). Les évolutions de l'ONU : Concurrences et intégration. *Critique internationale*, 53(4), 21-41.

-
- Dia, H. (2010). Les villages « multi-situés » sénégalais face à la nouvelle configuration migratoire mondiale. *Hommes & migrations*, 1286-1287, 234-244.
- Diminescu, D. (2005). Le migrant connecté. Pour un manifeste épistémologique. *Migrations Société*, 17(102), 275-292.
- Douglas, M., Abeillé, A., & Balandier, G. (1986). Comment pensent les institutions. In *Comment pensent les institutions suivi de La connaissance de soi et Il n'y a pas de don gratuit* (2008 éd., p. 29-185). La Découverte.
- Douville, O. (2018). La situation traumatisante des réfugiés. *Rhizome*, 69/70(3/4), 21-22.
- Dryden-Peterson, S., Bellino, M. J., & Chopra, V. (2015). Conflict: Education and Youth. In *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (2^{ème} éd., p. 632-638). Elsevier.
- Dubet, F. (2004). *L'école des chances : Qu'est-ce qu'une école juste ?* Seuil.
- Dubuet, F. (2003). Le mythe de l'humanitaire d'État. *Revue de Médecins du Monde*, 7.
- Dumitru, S. (2014). From “brain drain” to “care drain”: Women's labor migration and methodological sexism. *Women's Studies International Forum*, 47, 203-212.
- Dumoulin-Kervran, D. (2008). Effets inégalitaires du système ONG en Amérique latine. In P. Zagefka & C. Zumelo (Éds.), *Egalité(s) / inégalités(s) dans les Amériques* (p. 91-105). Éditions de l'Institut des Amériques.
- Durkheim, E. (1898). Représentations individuelles et représentations collectives. *Revue de métaphysique et de morale*, VI, 273-302.
- Evans, D. R. (1981). *La planification de l'éducation non formelle* (Vol. 30). Unesco : Institut international de planification de l'éducation.
- Faist, T. (1997). The Crucial Meso-Level. In T. Hammar (Éd.), *International migration, immobility, and development: Multidisciplinary perspectives* (p. 187-217). Berg.

-
- Fassin, D. (2001). Une double peine : La condition sociale des immigrés malades du sida. *L'Homme*, 160, 137-162.
- Fassin, D. (2010). *La raison humanitaire : Une histoire morale du temps présent*. Seuil.
- Fassin, D., Costa-Lascoux, J., & Hily, M.A. (2001). L'altérité de l'épidémie. Les politiques du sida à l'épreuve de l'immigration. *Revue européenne des migrations internationales*, 17(2), 139-151.
- Fassin, D., & Rechtman, R. (2007). *L'empire du traumatisme : Enquête sur la condition de victime*. Flammarion.
- Fiske, E. B. (2000). *Forum Mondial sur l'Éducation – Rapport final*. UNESCO.
- Forestal, C. (Éd.). (2008). Vers une approche transculturelle en didactique des langues-cultures. *Klincksieck*, 152(4), 393-410.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir : Naissance de la prison* (1993 éd., Vol. 225). Gallimard.
- Foucault, M. (1976). *Histoire de la sexualité* (1994 éd.). Gallimard.
- Foucault, M. (1994). Des espaces autres (Conférence de 1967). In *Dits et écrits 1954-1988 : Vol. 4 (1980-1988)* (p. 752-762). Gallimard
- Fox, F. (2001). New Humanitarianism: Does It Provide a Moral Banner for the 21st Century? *Disasters*, 25(4), 275-289.
- Freire, P. (1971). *Pédagogie des opprimés, suivi de Conscientisation et révolution* (1982 éd.). La Découverte.
- Frelat-Kahn, B. (2009). Entre nature et contingence : De la normalité à la normativité. *Le Télémaque*, 36(2), 45-56.
- Fresia, M. (2007). Les refugies comme objet d'étude pour l'anthropologie : Enjeux et perspectives. *Refugee Survey Quarterly*, 26(3), 100-118.
- Freud, S. (1939). *L'homme Moïse et la religion monothéiste : Trois essais* (1993 éd.). Gallimard.

-
- Freyss, J. (2004). La solidarité internationale, une profession ? Ambivalence et ambiguïtés de la professionnalisation. *Tiers-Monde*, 45(180), 735-772.
- Frontex, & European border and coast guard agency. (2017). *Risk analysis for 2017*. Frontex.
- Gadrey, J. (1994). Les relations de service et l'analyse du travail des agents. *Sociologie du travail*, 36(3), 381-389.
- Garnier, B. (2018). L'éducation informelle contre la forme scolaire ? *Carrefours de l'éducation*, 45(1), 13-21.
- Gasse, S. (2008). *L'éducation non formelle, quel avenir ? Regard sur le Mali* [Thèse de doctorat]. Université de Rouen Normandie.
- Geiger, M., & Pécoud, A. (2010). *The politics of international migration management*. Palgrave Macmillan.
- Ghosh, B. (Éd.). (2000). *Managing migration: Time for a new international regime?* Oxford University Press.
- Goffman, Erving. (1968). *Asiles : Études sur la condition sociale des malades mentaux et autres reclus* (2013 éd.). Les Éditions de Minuit.
- Goffman, Erving. (1969). *Strategic interaction* (3. 1986). University of Pennsylvania Press.
- Goffman, Erving. (1974). *Les rites d'interaction* (1998 éd.). Les Éditions de Minuit.
- Goffman, Erving. (1975). *Stigmate : Les usages sociaux des handicaps* (2015 éd.). Les Éditions de Minuit.
- Goffman, Erwing. (1973a). *La présentation de soi. La Mise en scène de la vie quotidienne I* (1996 éd.). Les Éditions de Minuit.
- Goffman, Erwing. (1973b). *Les relations en public. La Mise en scène de la vie quotidienne II* (1996 éd.). Les Éditions de Minuit.

-
- Gourcy, C. D. (2013). Partir, rester, habiter : Le projet migratoire dans la littérature exilinaire. *Revue européenne des migrations internationales*, 29(4), 43-57.
- Guerra, N., Modecki, K., & Cunningham, W. (2014). *Developing Social-Emotional Skills for the Labor Market: The Practice Model* (SSRN Scholarly Paper ID 2530772). Social Science Research Network.
- Guilbert, L. (2004). Médiation citoyenne interculturelle. L'accueil des réfugiés dans la région de Québec. In L. Guilbert (Ed.), *Médiations et francophonie interculturelle* (p. 199-222). Presses de l'Université de Laval.
- Guilbert, L. (2006). Migrations, francophonie interculturelle et médiations au Québec. *Accueillir*, 237, 25-27.
- Guilmoto, C. Z., & Sandron, F. (2003). *Migration et développement*. La documentation française.
- Hamadache, A. (1993). Articulation de l'éducation formelle et non formelle—Implication pour la formation des enseignants. *UNESCO - Section de l'éducation*, 2, 46.
- Harmer, A. (2008). Integrated Missions: A Threat to Humanitarian Security? *International Peacekeeping*, 15(4), 528-539.
- Hauriou, M. (1925). La théorie de l'institution et de la fondation. Essai de vitalisme social. *Cahiers de la Nouvelle Journée*, 23.
- Haut-Commissariat des Nations Unies aux Droits de l'Homme. (2013). *Migrations et droits de l'Homme – Améliorer la gouvernance de la migration internationale fondée sur les droits de l'Homme* (p. 48). Bureau du haut-commissariat aux droits de l'Homme.
- Herrmann, I. (2012). Décrypter la concurrence humanitaire : Le conflit entre Croix-Rouge(s) après 1918. *Relations internationales*, 151(3), 91-102.
- Hibou, B. (1998). Retrait ou redéploiement de l'Etat ? *Critique internationale*, 1(4), 151-168.

-
- Hily, M.A., Berthomière, W., & Mihaylova, D. (2004). La notion de « réseaux sociaux » en migration. *Hommes & Migrations*, 1250(1), 6-12.
- Houzel, D. (1999). *Les enjeux de la parentalité* (2017 éd.). Eres.
- Hussen, A. (2019). *Rapport annuel au Parlement sur l'immigration* (p. 45) [Parlementaire]. Ministère de l'Immigration, des Réfugiés et de la Citoyenneté.
- Inter Agency Standind Committee, (IASC). (2007). Directives relatives à la planification de mesures d'urgence pour l'assistance humanitaire, 41 (2007).
- Idrac, M. (2018). De l'éducation d'urgence à l'intervention scolaire en contexte de camp. *CIRHILLA*, 44, 37-50.
- Idrac, M. (2019). Érection d'écoles et prise en charge du trauma dans les camps de migrants européens. *Revue québécoise de psychologie*, 40(3), 187-210.
- Idrac, M., & Rachédi, L. (2017). Mobilités et intervention scolaire : Cas des enfants déplacés de l'école laïque du Chemin des Dunes. In *Mobilités internationales et intervention interculturelle : Théories, expériences et pratiques* (p. 219-237). Presses de l'Université du Québec.
- Inter-Agency Network for Education in Emergencies, (INEE). (2004). *Normes minimales d'éducation en situations d'urgence, de crises et de reconstruction*. Inter-Agency Network for Education in Emergencies (INEE) et UNESCO.
- Inter-Agency Network for Education in Emergencies, (INEE). (2010). *Normes minimales pour l'éducation : Préparation, interventions, relèvement*. Inter-Agency Network for Education in Emergencies (INEE) et UNICEF.
- Intrand, C., & Perrouty, P.A. (2005). La diversité des camps d'étrangers en Europe : Présentation de la carte des camps de Migreurop. *Cultures & conflits*, 57, 71-90.
- Jean-Claude Kaufmann, & Singly, F. de. (1996). *L'entretien compréhensif*. Nathan.

-
- Kamuzinzi, M., De Ketele, J.M., & Bonami, M. (2009). Les visées de l'action de planification en éducation. *Revue française de pédagogie*, 167, 85-100.
- Kanouté, F., Vatz Laaroussi, M., Rachédi, L., & Tchimou Doffouchi, M. (2009). Familles et réussite scolaire d'élèves immigrants. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 265-289.
- Keszler, M.C. (2004). *Les ONG dans la concurrence internationale*. Séminaire ACI Mondialisation, Globalisation et Gouvernance. Université Paris Dauphine, Paris.
- Lacroix, T. (2005). Introduction. In *Les réseaux marocains du développement. Géographie du transnational et politiques du territorial*. (p. 19-24). Presses de Sciences Po.
- Lamarche, T. (2003). L'OMC et l'éducation : Normalisation de l'éducation pour en faire une marchandise échangeable internationalement ? *Politiques et Management Public*, 21(1), 109-130.
- Lange, M.F., & Henaff, N. (2015). Politiques, acteurs et systèmes éducatifs entre internationalisation et mondialisation. Introduction. *Revue Tiers Monde*, 223(3), 11-28.
- Lanoue, E. (2006, mars 6). *Éducation, violences et conflits armés en Afrique subsaharienne : Bilan critique de nos connaissances et perspectives de recherches*. Éducation, Violences, Conflits et Perspectives de Paix en Afrique, Yaoundé, Cameroun.
- Laplanche, J., & Pontalis, J.B. (1967). *Vocabulaire de la psychanalyse* (5^{ème} éd. (2007)). Presses Universitaires de France.
- Laufer, R. (2018). Quand le tiers est aux abonnés absents : À la recherche des institutions perdues. *Revue internationale de droit économique*, XXXII(3), 333-349.
- Le Houérou, F. (2006). Les territoires usurpés des ex-réfugiés érythréens dans le nord-est soudanais. *Bulletin de l'Association de Géographes Français*, 83(1), 62-75.

-
- Le Naëlou, A. (2004). Pour comprendre la professionnalisation dans les ONG : Quelques apports d'une sociologie des professions. *Tiers-Monde*, 45(180), 773-798.
- Legault, G., & Rachédi, L. (2008). *L'intervention interculturelle*. Gaetan Morin.
- Lendaro, A., Rodier, C., & Vertongen, Y. L. (Éds.). (2019). *La crise de l'accueil : Frontières, droits, résistances*. La Découverte.
- Lindenberg, M., & Bryant, C. (2001). *Going global: Transforming relief and development NGOs*. Kumarian Press.
- Loughry, M., & Eyber, C. (2003). *Psychosocial concepts in humanitarian work with children: A review of the concepts and related literature*. National Academies Press.
- Ma Mung, E. (2009). Le point de vue de l'autonomie dans l'étude des migrations internationales : "penser de l'intérieur" les phénomènes de mobilité. In F. Dureau & M.A. Hily (Éds.), *Les mondes de la mobilité* (p. 25-38). Presses universitaires de Rennes.
- Machel, G. (1996). Promotion et protection des droits des enfants. Impact des conflits armés sur les enfants. Note du Secrétaire général, Pub. L. No. A/51/306 (1996).
- Manço, A. (2002). Médiateurs et acteurs issus de l'immigration. *Pensee plurielle*, 4(1), 141-145.
- Manning, J. (2015). *Tories of survival: Exploring long-term psychosocial well-being in childhood survivors of acute life-threatening critical illness: A multiple-case study*. (Thèse) University of Nottingham.
- Maroy, C., & van Zanten, A. (2007). Régulation et compétition entre établissements scolaires dans six espaces locaux en Europe. *Sociologie du Travail*, 49(4), 464-478.
- Massey, D. S. (1990). Social Structure, Household Strategies, and the Cumulative Causation of Migration. *Population Index*, 56(1), 3-26. JSTOR.

-
- Matasci, D. (2010). Le système scolaire français et ses miroirs. Les missions pédagogiques entre comparaison internationale et circulation des savoirs (1842-1914). *Histoire de l'éducation*, 125(1), 5-26.
- Mead, M. (1963). *Moeurs et sexualité en Océanie* (2016 éd.). Pocket. Terre Humaine.
- Mendonça Dias, C. (2016). Les difficultés institutionnelles pour scolariser les élèves allophones arrivants. In M. Armagnague & J.F. Bruneaud (Éds.), *Ecole, Migration, Discrimination* (p. 13). L'Harmattan.
- Millard, É. (1995). Hauriou et la théorie de l'institution. *Droit et société*, 30-31(1), 381-412.
- Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion. (2017). *Synthèse du bilan gouvernemental sur l'accueil des personnes réfugiées syriennes* (p. 7) [Ministériel].
- Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion.
- Mitra, S., Dangwal, R., Chatterjee, S., Jha, S., Bisht, R. S., & Kapur, P. (2005). Acquisition of computing literacy on shared public computers: Children and the « hole in the wall ». *Australasian Journal of Educational Technology*, 21(3).
- Montgomery, C., & Lamothe-Lachaîne, A. (2012). *Histoires de migration et récits biographiques : Guide de pratique pour travailler avec des familles immigrantes*. Équipe METISS (Migration et ethnicité dans les interventions en santé et en services sociaux).
- Morgos, D., Worden, J. W., & Gupta, L. (2008). Psychosocial Effects of War Experiences among Displaced Children in Southern Darfur. *OMEGA - Journal of Death and Dying*, 56(3), 229-253.
- Morin, E. (2014). *Enseigner à vivre : Manifeste pour changer l'éducation* (Actes Sud). Actes sud.

Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public* (3^{ème} éd. (2004)). Presses Universitaires de France.

Munoz, V. (2008). Promotion and protection of all human rights, civil, political, economic, social and cultural rights, including the right to development – Right to education in emergency situations – Report on the Special Rapporteur on the right to education, Pub. L. No. A/HCR/8/10 (2008).

Munoz, V. (2008). The right to education of migrants, refugees and asylum-seekers – Report on the Special Rapporteur on the right to education, Pub. L. No. A/HCR/14/25 (2010).

Naji, S. (2011). *Fils de saints contre fils d'esclaves : Les pèlerinages de la Zawya d'Imi n'Tateilt ; (Anti-Atlas et Maroc présaharien)*. DTGSN.

Neyrand, G. (2015). Dis Gérard, c'est quoi, la parentalité ? *Spirale*, 73(1), 145-154.

Nicolosi, G. (2017). *Lampedusa : Les damnés de la mer* (G. Pesenti, Trad.). Harmonia Mundi Livres.

Olson, L. (2006). Fighting for Humanitarian Space: NGOs in Afghanistan. *Journal of Military and Strategic Studies*, 9(1), 1-28.

Organisation des Nations Unies. (1985). *Rapport de la Conférence internationale sur la population et le développement : Mexico, 6-14 août 1984*. Nations Unies.

Organisation des Nations Unies, & Conférence internationale sur la population et le développement. (1995). *Rapport de la Conférence internationale sur la population et le développement : Le Caire, 5-13 septembre 1994*. Nations Unies.

Panh, R., & Bataille, C. (2020). *La paix avec les morts*. Bernard Grasset.

Pécoud, A. (2015). *Depoliticising migration: Global governance and international migration narratives*. Palgrave Macmillan.

Pécoud, A. (2019). L'ONU face aux migrants : Une mission inaboutie ? *Cahiers d'histoire. Revue d'histoire critique*, 142, 77-92.

Peneff, J. (1997). Le travail du chirurgien : Les opérations à cœur ouvert. *Sociologie du travail*, 3, 265-296.

Pérouse de Montclos, M.A. (2009). Du développement à l'humanitaire, ou le triomphe de la com'. *Revue Tiers Monde*, 200(4), 751-766.

Pérouse de Montclos, M.A. (2017). Les ONG et la migration : Un cinquième pouvoir ? *Outre-Terre*, 52(3), 84-90.

Petrovic, L. (2017). *Right to asylum in the Republic of Serbia 2016* (D. Tomanovic, Trad.). Belgrade Centre for Human Rights.

Poizat, D. (2003). *L'éducation non formelle*. L'Harmattan.

Putnam, R. (1995). Bowling Alone: America's Declining Social Capital. *Journal of Democracy*, 6(1), 65-78.

Rachédi, L., Guesdon, N., & Breau, V. (2011). *Ateliers récits identitaires, promotion des histoires familiales de jeunes immigrants en maison de jeunes. Guide de formation*.

Rachédi, L., & Vatz Laaroussi, M. (2016). Les processus migratoires : Revisiter les concepts de base à la lumière des réalités familiales et migratoires contemporaines. In M. Potvin, M.O. Magnan, & J. Larochelle-Audet (Éds.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation : Théorie et pratique* (Fides Éducation, p. 70-78).

Rébillard, C. (2017). *Les flux migratoires dans le monde*. 290(3), 12-12.

Rigoni, I. (2018). Logiques institutionnelles et réertoires d'action après Calais. Hétérogénéité des pratiques des acteurs sociaux et politiques depuis le démantèlement du bidonville de Calais. *Sciences et Actions Sociales*, 9, 23.

-
- Rigoni, I. (2019). The Myth of a Migration Crisis in France: Transformations of Public Actions and Solidarist Actions. In C. Menjívar, M. Ruiz, & I. Ness (Éds.), *The Oxford Handbook of Migration Crises* (p. 126-144). Oxford University Press.
- Rodier, C. (2017). Le faux semblant des hotspots. *La Revue des droits de l'homme. Revue du Centre de recherches et d'études sur les droits fondamentaux*, 13.
- Rosental, P.A. (1999). *Les sentiers invisibles : Espaces, familles et migrations dans la France du 19e siècle*. École des hautes études en sciences sociales.
- Rouillé D'Orfeuil, H. (2006). *La diplomatie non gouvernementale : Les ONG peuvent-elles changer le monde ?* Éditions de l'Atelier.
- Rufin, J.C. (1999). *Asmara et les causes perdues*. Gallimard.
- Ryfman, P. (2010). L'action humanitaire non gouvernementale : Une diplomatie alternative ? *Politique étrangère, Automne* (3), 565-578.
- Sacareau, I. (2007). Au pays des bons sentiments : Quelques réflexions critiques à propos du tourisme solidaire. *Téoros. Revue de recherche en tourisme*, 26(26-3), 6-14.
- Sagafi-nejad, T., & Dunning, J. H. (2008). *The UN and transnational corporations: From code of conduct to global compact*. Indiana University Press.
- Saillant, F., Richardson, M., & Paumier, M. (2005). L'humanitaire et les identités : Un regard anthropologique. *Ethnologies*, 27(2), 159-187.
- Saint Martin, M. de, & Gheorghiu, M. D. (2010). *Éducation et frontières sociales : Un grand bricolage*. Michalon.
- Samoff, J. (2003). Institutionalizing International Influence. *Safundi. The Journal of South African and American Studies*, 4(1), 1-35.
- Sapir, E. (1921a). *Anthropologie. Tome 1 : Culture et personnalité* (1967 éd.). Les Éditions de Minuit.

-
- Sapir, E. (1921b). *Anthropologie. Tome 2 : Culture* (1967 éd.). Les Éditions de Minuit.
- Sauvy, A. (1974). La Conférence mondiale de la population à Bucarest : Le Centre démographique ONU-Roumanie (CEDOR). *Population (French Edition)*, 29(6), 1005.
- Sayad, A. (1977). Les trois « âges » de l'émigration algérienne en France. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 15(1), 59-79.
- Sayad, A. (1981). Le phénomène migratoire : Une relation de domination. In *Annuaire de l'Afrique du Nord : Vol. XX* (p. 365-406). CNRS.
- Sayad, A. (1999). Immigration et « pensée d'État ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, 129(1), 5-14.
- Schiff, C. (2004). L'institution scolaire et les élèves migrants : Peut mieux faire. *Hommes et Migrations*, 1251(1), 75-85.
- Schloms, M. (2005). Le dilemme inévitable de l'action humanitaire. *Cultures & conflits*, 60, 85-102.
- Scientific Committee in Support of Refugee Children. (2017). *Refugee Education Project* (p. 119). Ministry of Education Research and Religious Affairs.
- Scott, C. L. (2015a). Les Apprentissages de demain 1 : Pourquoi changer les contenus et les méthodes d'apprentissage au XXIème siècle ? *Recherche et prospective en éducation*, 13, 16.
- Scott, C. L. (2015b). Les Apprentissages de demain 2 : Quel type d'apprentissage pour le XXIème siècle ? *Recherche et prospective en éducation*, 14, 18.
- Senovilla Hernandez, D., Tawfik, L., & Berthomiere, W. (2013). *Mineurs isolés étrangers et sans protection en Europe : Projet PUCAFREU, rapport comparatif final* (128 p.). Migrinter.
- Sinclair, M. (2003). *Planifier l'éducation en situation d'urgence et de reconstruction*. IIEP.

-
- Sinclair, M. (2007). Education in Emergencies. In *Commonwealth Education Partnerships*. (p. 52-56). Commonwealth Secretariat.
- Six, J. F. (1990). *Le temps des médiateurs*. Seuil.
- Smilevska Kcheva, M., Nabergoj, M., Kilibarda, P., & Toskovic, S. (2016). *Serbia from transit to destination country—Refugee integration challenges and practices of selected states* (S. Toskovi, Éd.). Belgrade Centre for Human Rights.
- Smith, S. (2018). *La ruée vers l'Europe : La jeune Afrique en route pour le Vieux Continent*. Bernard Grasset.
- Stark, O., & Bloom, D. E. (1985). The New Economics of Labor Migration. *The American Economic Review*, 75(2), 173-178.
- Steiner-Khamisi, G. (2012). Understanding Policy Borrowing and Lending Building Comparative Policy Studies. In G. Steiner-Khamisi & F. Waldow (Éds.), *Policy Borrowing and Lending in Education, World Yearbook of Education 2012* (p. 3-17). Routledge.
- Super, C. M., & Harkness, S. (1997). The cultural structuring of child development. In *Handbook of cross-cultural psychology: Vol. 2: Basic Processes and human development* (2^e éd., p. 1-39). Allyn & Bacon.
- Sur, S. (1999). Vers une cour pénale internationale : La convention de Rome entre les ONG et le conseil de sécurité. *Revue générale de droit international public*, 1.
- Taïeb, O., Baubet, T., Pradère, J., Lévy, K., Revah-Lévy, A., Serre, G., & Moro, M.R. (2004). Traumatismes psychiques chez l'enfant et l'adolescent. *EMC - Psychiatrie*, 1(1), 23-32.
- Thomas, W. I., & Znaniecki, F. (1927). *The Polish peasant in Europe and America*. Alfred A. Knopf.
- Ughetto, P. (2004). *Au service d'un public : Un détour par Halbwachs et Goffman* (n° 4 à 9 ; Documents de travail de l'IRES). IRES.

UNHCR. (1979). *Guide des procédures et critères à appliquer pour déterminer le statut de réfugié au regard de la Convention de 1951 et du Protocole de 1967 relatifs au statut des réfugiés* (HCR/1P/4/FRE/REV.1).

UNHCR. (1997). *Note sur les politiques et procédures à appliquer dans le cas des enfants non accompagnés en quête d'asile*.

UNHCR. (2008). *Principes directeurs du HCR relatifs à la détermination de l'intérêt supérieur de l'enfant* (100 p.). UNHCR.

UNHCR. (2019). *Rapport Global 2018* (131 p.) [ONU]. UNHCR.

Vaatz Laroussi, M., Tadlaoui, J.E., & Gélinas, C. (2013). Médiations interculturelles : Défis et enjeux pour un meilleur Vivre ensemble. *Capsules du Centre d'études ethniques des universités montréalaises (CEETUM)*, 5.

Valluy, J. (2005). Introduction : L'Europe des camps. La mise à l'écart des étrangers. *Cultures & conflits*, 57, 5-11.

Van Zanten, A. (2006). Compétition et fonctionnement des établissements scolaires : Les enseignements d'une enquête européenne. *Revue française de pédagogie*, 156, 9-17.

Vatz-Laaroussi, M., Armand, F., Rachédi, L., Stoïca, A., Combes, É., & Koné, M. (2013). *Des histoires familiales pour apprendre à écrire ! Un projet École-Familles-Communauté. Guide d'accompagnement* (110 p.).

Vaux, T. (2001). *The selfish altruist: Dilemmas of relief work in famine and war*. Routledge.

Verdelhan-Bourgade, M. (2002). *Le français de scolarisation. Pour une didactique réaliste*. Presses Universitaires de France.

Vienne, P. (2004). Au-delà du stigmate : La stigmatisation comme outil conceptuel critique des interactions et des jugements scolaires. *Éducation et sociétés*, 13(1), 177-192.

Wessberg, H. G., & Szabolcs Fazakas, I. (2017). *Réponse de l'UE à la crise des réfugiés : L'approche dite des « points d'accès », Présenté en vertu de l'article 287, paragraphe 4, deuxième alinéa, du TFUE* (Rapport spécial N° 6 ; p. 58). Cour des Comptes Européenne (Chambre III).

Wihtol de Wenden, C. (2016). L'Europe et la crise des réfugiés. *Études*, 2016/3(Mars), 7-16.

Zelinsky, W. (1971). The Hypothesis of the Mobility Transition. *Geographical Review*, 61(2), 219-249.

Znaniecki, F. (1927). The Object Matter of Sociology. *American Journal of Sociology*, 32(4), 529-584.