

# Une transformation profonde des camps de Grèce à travers l'implantation des formes-écoles sur la période 2017-2019

L'auteur	Statut	Institutions
Mickael IDRAC <a href="mailto:mickael.idrac@umontreal.ca">mickael.idrac@umontreal.ca</a>	Chercheur post-doctoral (Montréal, Canada)	Équipe de recherche interdisciplinaire sur les familles réfugiés et demandeuses d'asile (ERIFARDA)
ERIFARDA Pavillon Marie-Victorin 90 avenue Vincent d'Indy Outremont, QC H2V 2S9	Chercheur associé (Paris, France)	Centre population et développement (CEPED)
	Fellow (Paris, France)	Institut convergences migrations

## L'auteur

Mickael Idrac est docteur en socio-démographie de l'Université de Paris. Chercheur post-doctoral au sein de l'Équipe de Recherche Interdisciplinaire sur les Familles Réfugiées et Demandeuses d'Asile (ERIFARDA) de l'Université de Montréal, il est également chercheur associé au Centre Population et Développement (CEPED) de l'Université de Paris et affilié à l'Institut Convergences Migrations du Collège de France. Ses travaux portent sur les dynamiques éducatives en contexte de camp de réfugiés. Actuellement, il est en charge de l'évaluation du processus de réinstallation des réfugiés au Québec, dans le cadre d'un partenariat entre l'Université de Montréal et le Ministère de l'Immigration, de l'Intégration et de la Francisation (MIFI) du Québec.

## Résumé

Les politiques migratoires restrictives mises en œuvre aux portes de l'Union européenne ont eu pour conséquence l'accélération de dynamiques d'encampement. Dans le même temps, ces camps ont connu une multiplication des institutions éducatives en leur sein, ce chapitre propose en premier lieu d'en explorer les raisons. Après plusieurs terrains exploratoires menés en 2016 en France, Grèce, Italie, Macédoine et Serbie j'ai fait le choix de me concentrer sur la Grèce entre 2017 et 2019. J'y ai traversé 7 camps, conduit 17 observations de classe et 56 entretiens semi-directifs avec toutes les parties prenantes de l'éducation en contexte migratoire. Initialement intéressé par la dimension politique qu'une école pouvait acquérir dans un camp de réfugiés, je me suis aperçu que l'école, sous certaines conditions, pouvait en transformer l'environnement au point de bouleverser la définition même de ce concept, il s'agira de l'essentiel de mon propos.

## Mots-clés

Camps ; Forme-camp ; Forme-école ; Grèce ; *Hotspots*

## Abstract

Restrictive migration policies implemented at the gates of the European Union have resulted in the acceleration of encampment dynamics. At the same time, these camps have seen a multiplication of educational institutions within them, this chapter first proposes to explore the reasons for this. After several exploratory fields conducted in 2016 in France, Greece, Italy, Macedonia and Serbia I chose to focus on Greece between 2017 and 2019. There I went through 7 camps, conducted 17 classroom observations and 56 semi-structured interviews with all stakeholders of education in a migratory context. Initially interested in the political dimension that a school could acquire in a refugee camp, I realized that the school, under certain conditions, could transform the environment to the point of upsetting the very definition of this concept, this will be the main part of my talk.

## Keywords

Camps; Form-Camp; Form-School; Greece; *Hotspots*

## Introduction

La recherche que je présenterai dans ce chapitre, issue de ma thèse de doctorat en socio-démographie, s'intéresse à l'éducation en contexte de camp. Mon intérêt pour cette question remonte à plus de dix ans déjà et j'ai, comme nombre de mes collègues, commencé par « l'action » avant « la recherche » puisque j'enseignais dans des *migrant schools* à la frontière birmano-thaïe avant de franchir la palissade du camp de Mae La, le plus grand d'Asie du Sud-Est avec ses 55 000 habitants. Par la suite j'ai mené un programme de développement économique dans les camps de réfugiés palestiniens du Liban, j'ai enseigné en France, puis le camp de Calais a bouleversé tout ce que nous pensions savoir sur ce qu'était l'éducation en contexte de camp.

En effet, l'École Laïque du Chemin des Dunes (ELCD) y avait acquis une telle aura qu'elle a, plusieurs fois, présidé à la destinée du camp et notamment empêché une première fois son démantèlement. Dès lors, Zimako Mel Jones que j'ai rencontré à plusieurs reprises, usager du camp, migrant nigérian, créateur de l'école et hôtelier de profession était proche de réussir son pari :

Ce n'était pas du tout mon métier, je réfléchissais à ce que je pouvais créer comme structure qui pourrait devenir l'étendard politique du camp, à créer quelque chose que les pelles mécaniques ne pourraient pas détruire et j'en suis arrivé à la conclusion que cette structure, c'était une école.

Nous étions en 2015 et le camp serait définitivement démantelé en 2016, nous étions surtout au cœur d'une Europe dont la tendance à parquer les « mauvais étrangers » dans un « nulle part<sup>1</sup> » devenait une sorte de norme consacrée par la mise en œuvre effective de l'approche *Hotspot* que je présenterai dans ma première partie.

Suite au démantèlement de Calais, je me suis rendu lors de l'année 2016 en Grèce, Italie, Macédoine et Serbie pour vérifier l'ampleur de ce phénomène voulant que des écoles puissent se muer en étendards politiques des camps jusqu'à ce qu'un entretien mené avec une cheffe de projet du ministère de l'Éducation grec confirme ce qui n'était jusqu'alors qu'une intuition :

---

<sup>1</sup> Alexis Nouss, *La condition de l'exilé*, Paris, Éditions de la maison des sciences de l'homme, 2016.

La présence d'une école dans un camp, la création d'une école dans un camp, elle a un effet boule de neige, moi je considère que l'école est contagieuse, quand les enfants y sont bien, tout le monde est bien, même ceux qui n'y vont pas et même les adultes.

La problématique globale de l'ouvrage s'intéresse à la transformation de l'image des migrants à travers la recherche-action et, dans mes raisonnements, je démontrerai que c'est l'action de l'école en tant qu'objet, bien plus que l'action éducative auprès de ses destinataires, qui bouleverse les représentations sur les migrants vivant dans les camps. Au cours de mes différents séjours en Grèce, je me suis lié d'amitié avec un adolescent guinéen vivant dans le camp de Skaramangas, en banlieue d'Athènes. Ce camp était sur la période 2016-2019 le plus grand de Grèce continentale avec une population stable d'environ 3500 personnes. Un soir, alors qu'il m'avait invité à un concert d'enfants organisé par une institution éducative du camp, entouré de journalistes, de représentants de la mairie et de ministères, sa réflexion m'a frappée :

Tu vois ces événements, c'est important, ça permet de montrer que ce sont des gens bien qui habitent le camp, ce n'est pas que les enfants qui sont des gens bien, c'est tout le monde, mais il n'y a que les enfants qui peuvent faire venir les Grecs.

Nous n'étions pas dans un contexte où l'action des enseignants modifiait les représentations, mais bien dans un cadre où l'école dans sa dimension politique mettait en œuvre sa contagiosité pour atteindre des Athéniens qui ne connaissaient alors du camp que ce que les médias pouvaient en dire. Au-delà du fait que plusieurs chercheurs s'inquiétaient du peu de données sur l'éducation en contexte de camp<sup>2</sup>, il devenait d'autant plus intéressant de se pencher sur l'influence des écoles dans les camps puisque d'autres chercheurs soulignaient le fait que lorsque les recherches sur l'éducation dans les camps existaient, celles-ci se concentraient sur des enjeux didactiques<sup>3</sup>. Au-delà des possibilités de désenclavement et d'ouverture que permet la présence d'écoles dans un camp, je démontrerai à travers la question suivante que si l'image que l'extérieur peut avoir des migrants et du camp se transforme, c'est aussi et surtout parce que dans un premier temps la présence d'écoles a transformé le camp : Comment la présence d'écoles dans un camp peut-elle en modifier durablement l'environnement ?

Après mes différents terrains exploratoires, j'ai fait le choix de me focaliser sur la Grèce à partir de l'année 2017, j'y ai mené une enquête ethnographique sur trois années, jusqu'en 2019, à l'échelle de tout le territoire. Je me suis rendu dans sept camps pour y collecter des données en suivant une méthodologie exclusivement qualitative : Skaramangas, Eleonas et Ritsona sur le continent ; Vial, Kara Tepe, Moria et Vathy sur les îles de la mer Égée. J'y ai réalisé dix-sept observations de classe et mené cinquante-six entretiens semi-directifs avec toutes les parties prenantes de l'éducation, qu'elle soit formelle (dispensée par l'État) ou non formelle (dispensée par des tiers) : usagers des institutions éducatives, gestionnaires ou administrateurs,

---

<sup>2</sup> Elizabeth Cooper, « 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*, Volume 35, n° 4, 2005, p. 463-77.

Éric Lanoue, « Éducation, violences et conflits armés en Afrique subsaharienne: bilan critique de nos connaissances et perspectives de recherches », *Colloque international Éducation, Violences, Conflits et perspectives de paix en Afrique*, Yaoundé, 2006.

Marion Fresia, « Les réfugiés comme objet d'étude pour l'anthropologie : Enjeux et Perspectives », *Refugee Survey Quarterly*, Volume 26, n° 3, 2007, p. 100-118.

Sarah Dryden-Peterson et al., « Conflict: Education and Youth », *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, p. 632-38, Oxford, Elsevier, 2015.

<sup>3</sup> Olivier Arvisais et Patrick Charland, « Enjeux éducationnels, curriculum et langue d'enseignement dans les camps de réfugiés. État des connaissances et perspectives de recherche », *Revue canadienne des jeunes chercheurs et chercheurs en éducation*, Volume 6, n° 2, 2015, p. 87-93.

enseignants, personnalités politiques, fonctionnaires en poste dans différents ministères et représentants d'agences onusiennes.

Il est apparu que les complexes éducatifs que j'avais l'ambition d'étudier dépassaient le spectre de leurs prérogatives traditionnelles liées à la dispensation d'enseignements et celui de leurs destinataires naturels qui seraient les enfants. Par conséquent, après une contextualisation du sujet, ma deuxième partie sera consacrée à la modélisation du concept de forme-école que j'utilise pour décrire les institutions à même de bouleverser l'environnement des camps. Enfin, je décrirai plusieurs concrétisations, plusieurs réussites, de cette prise d'influence dans les camps de Grèce.

## **Partie I – De la prolifération des camps à la multiplication des écoles en leur sein**

Aux portes de l'Union européenne (UE) où les politiques migratoires restrictives contribuent au « processus d'encampement<sup>4</sup> », la Grèce est particulièrement concernée en raison de sa position géostratégique sur la route migratoire de Méditerranée orientale. En mai 2015, la Commission européenne a présenté un agenda en matière de migrations, comprenant le déploiement d'une approche *Hotspots* dans des États de l'UE supposément confrontés à des « pressions migratoires démesurées<sup>5</sup> ».

En Grèce, les *Hotspots* sont localisés sur les îles de Lesbos, Samos, Chios, Léros et Kos. Ils sont dédiés à l'enregistrement, l'identification, la prise d'empreintes digitales et le recueil de témoignages des migrants, ainsi que la gestion des opérations de retour. L'objectif premier est de déterminer qui est éligible au statut de réfugié. Une fois identifiés, les candidats potentiels doivent déposer leur demande de protection en Grèce en raison du règlement de Dublin. La Grèce est en effet l'État membre de l'UE qui a joué un rôle prépondérant dans l'entrée des migrants au sein de l'Union, et c'est sur son territoire qu'ils ont été identifiés. Officiellement, l'approche *Hotspots* est présentée comme celle qui doit permettre aux migrants de déposer une demande d'asile en Grèce, demander une relocalisation dans un pays tiers ou faciliter un retour dans le pays d'origine. Officieusement, si elle a permis l'identification et l'enregistrement de la plupart des migrants, les procédures sont si lentes qu'elle est à l'origine des « goulets d'étranglement<sup>6</sup> » engendrant la multiplication des lieux d'enfermement.

Maintenant que les raisons de la prolifération visible des camps sont établies en Grèce, il convient de se demander pourquoi la multiplication d'institutions éducatives en leur sein suit la même croissance exponentielle alors que l'instruction publique est gratuite et obligatoire dans ce pays pour tous les enfants, peu importe leur nationalité. À l'époque du camp de Calais, je commençais à théoriser une forme de « déni d'inclusion » dont seraient victimes les enfants des camps<sup>7</sup> et le phénomène s'est hélas vérifié en Grèce. Dans ce pays, contrairement à la France où c'est une responsabilité des mairies, ce sont les écoles primaires qui sont responsables de l'inscription des enfants dans le secteur de l'éducation formelle. Dès lors, lorsque le déni d'inclusion se joue à l'échelle de la ville, il est souvent le résultat de pressions qu'exercent la communauté sur les directeurs et rarement lié à des stratégies savantes. Des procédés d'éloignement sont mis en œuvre par les personnels de direction qui achètent une forme de paix

---

<sup>4</sup> Michel Agier, *Un monde de camps*. Paris, La Découverte, 2014.

<sup>5</sup> Claire Rodier, « Le faux semblant des hotspots », *La Revue des droits de l'homme - Revue du Centre de recherches et d'études sur les droits fondamentaux*, n° 13, 2017.

<sup>6</sup> Hans Gustaf Wessberg et Istvan Szabolcs Fazakas, « Réponse de l'UE à la crise des réfugiés : l'approche dite des « points d'accès », Rapport spécial présenté en vertu de l'article 287, paragraphe 4, deuxième alinéa, du TFUE », Luxembourg, Cour des Comptes Européenne (Chambre III), 2017.

<sup>7</sup> Mickael Idrac et Lilyane Rachédi, « De l'éducation d'urgence à l'intervention scolaire en contexte de camp », *CIRHILLA*, Volume 44, 2018, p. 37-50.

sociale à travers les modalités décrites par une travailleuse sociale de l'ONG Arsis rencontrée à Thessalonique :

Il existe une vraie désinformation sur la question des vaccins, dont l'absence de preuve est présentée comme rédhibitoire alors qu'il est facile de se faire vacciner gratuitement. L'informatique semble également utilisée avec des directeurs qui refusent d'inscrire des enfants arabophones en disant que leurs logiciels ne peuvent écrire l'alphabet arabe.

Au-delà du déni d'inclusion qui se joue à l'échelle locale, j'ai identifié qu'une dynamique de plus grande ampleur était orchestrée par l'État. Ce dernier empêche en effet tous les enfants vivant dans les camps des îles de la mer Égée d'accéder à l'école publique alors qu'un programme spécifique leur est dédié.

Le *Reception Facilities For Refugee Education* (DYEP si l'on utilise l'acronyme grec qui est le plus usité) poursuit un objectif transitionnel entre la situation d'urgence et l'installation durable en permettant aux enfants des camps de fréquenter une école publique quelques heures par jour, lorsque les élèves grecs sont partis. Dans une logique de mixité, les élèves grecs et ceux issus des camps se croisent lors de certaines plages horaires, prenant une récréation ensemble et participant à des activités ponctuelles. Dans chaque *Reception and Accomodation Center* (RAC) qui est le statut juridique des camps situés en Grèce continentale, ce sont des *Refugee Education Coordinators* (REC) employés par le ministère de l'Éducation qui enregistrent les demandes des familles pour inscrire les enfants au DYEP. Sur le continent, pour valider mes hypothèses, 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 personne 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 un 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 spécifique disposant de financements et d'outils dédiés à l'accueil des migrants. 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 et en sciences. La coordinatrice de l'UNICEF pour la Grèce justifie cette évolution de la façon suivante :

Le cadre des DYEP était devenu trop strict puisqu'exclusivement dédié aux enfants des RAC et manquait de flexibilité dans un contexte politique où le gouvernement faisait son possible pour fermer les camps situés sur le continent et orienter les migrants vers des hôtels et des appartements.

Pourtant, les ZEP étant réservées 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. Cette subtilité conjuguée au fait que les DYEP soient réservés aux enfants des RAC et que les camps situés sur les îles soient des *Reception and Identification Centers* (RIC), il est aisé de conclure à une volonté assumée de discrimination de la part du gouvernement quant à la question scolaire. Pour la représentante permanente du ministère de l'Éducation grec au sein de l'*Education Sector Working Group* (ESWG), qui est une instance coordonnant la réponse éducative à la crise migratoire traversée par la Grèce :

Les manipulations pour ne pas accepter les enfants sont avant tout politique, les migrants sont maintenus volontairement dans les RIC, la surpopulation est entretenue et la situation d'urgence est de plus en plus oppressante, on crée les conditions des problèmes.

Les choix politiques restrictifs en termes de déclinaison des politiques migratoires offrent une première grille de lecture, mais le déni d'inclusion, qui va entraîner une multiplication

exponentielle du nombre de complexes éducatifs dans les camps, se joue aussi sur fond de lacunes structurelles du système public éducatif. Dès ma première enquête de terrain, en 2017, alors que je développais mon réseau grâce à l'ESWG précité, la responsable pédagogique de l'ONG Arsip située dans le nord de la Grèce, à Thessalonique, fut la première à évoquer des stratégies d'étiquetage désuètes :

Tenter de faire rentrer les enfants issus des flux migratoires actuels dans des « cases » préexistantes ne peut mener qu'à l'échec. En Grèce, les techniques utilisées dans le cadre de la scolarisation de ces enfants empruntent parfois à celles dédiées aux élèves allophones, tantôt à celles dédiées aux enfants issus de familles de voyageurs. Or, ces stratégies d'accueil font l'impasse sur un invariant dont souffrent les enfants des camps : le trauma.

C'est dans les années 1990 que l'état de « stress post-traumatique » a été reconnu au niveau international et le trauma qui est devenu son synonyme, est défini de la manière suivante<sup>8</sup> :

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.

Le trauma cumulé par les enfants, durant leur parcours migratoire, met alors en danger les dynamiques de transmission culturelle permises par l'éducation et à mal la reconstruction d'un *moi interculturel*<sup>9</sup>.

Cette première partie m'a permis d'exposer les raisons de la multiplication des écoles dans les camps sur fond de déni d'inclusion et de lacunes du secteur public éducatif grec. Le fait de conclure par l'entretien mené avec la responsable pédagogique d'Arsip pose alors les jalons du raisonnement que je vais présenter dans ma deuxième partie consacrée à ce que peut devenir une école dans un camp : une institution au service du trauma.

## **Partie II – Construction de la forme-école en écho à la forme-camp**

Cette deuxième partie sera organisée en deux temps. Je présenterai tout d'abord mes réflexions quant à la tentation de vouloir appeler toutes sortes d'institutions des « écoles » alors qu'elles n'en sont pas, avant de détailler quel est l'objet éducatif à même de modifier l'environnement d'un camp et que j'appelle la forme-école.

### **II.1 – Réflexions sur ce qu'une école n'est pas**

À l'été 2018, j'ai eu l'occasion de me rendre sur l'île de Lesbos d'où l'on peut voir les côtes turques lorsque le ciel est dégagé. Cette île compte deux camps, Moria qui est un RIC et Kara Tepe qui a été construit avec le concours de la ville de Mytilène pour sortir les familles de cet enfer et les mettre à l'abri dans un camp salubre. Je n'ai pu que me rendre dans les extensions informelles du RIC de Moria, mais suis entré à Kara Tepe, j'y reviendrai plusieurs fois. Un point de bascule de ma réflexion fut la visite d'un centre d'accueil situé sur une colline juste en face du camp de Kara Tepe, ce centre comprend une institution éducative appelée *School for peace* et j'ai pu y passer une après-midi d'observation.

---

<sup>8</sup> Louis Crocq, *Les traumatismes psychiques de guerre*, Paris, Jacob, 1999.

<sup>9</sup> Daniel Derivois et al., « La traversée traumatique d'un enfant migrant à l'école », *L'Encéphale*, Volume 39, n° 1, 2013, p. 51-58.

Daniel Derivois et al., « Vers un Moi interculturel : trajectoires du Moi en situation migratoire et interculturelle », *Archéologie du moi. Actes de Colloques*, p. 153-61, Saint-Denis, Presses Universitaires de Vincennes, 2009.

J'ai initialement eu un *a priori* positif sur ce complexe particulièrement coloré, organisé, avec des gravillons et un petit portail en bois symbolisant l'entrée dans les lieux. Pourtant, alors que la cloche sonnait pour marquer l'heure du retour en classe, une scène m'a particulièrement interpellé. En effet, tandis que les enfants arrivaient et se rassemblaient dans l'espace matérialisé par les gravillons, des bénévoles commençaient à sortir des balais pour parquer les enfants et les empêcher de repartir. Puis ils commencèrent à crier plusieurs fois une sorte de cri de guerre : *Are you ready?* Les enfants répondaient en criant de plus en plus fort : *Yeah!* Enfin, les balais se levèrent, les enfants se mirent à courir pour rejoindre leur salle de classe dans les bousculades et le tumulte. L'un d'eux est tombé juste devant moi, il saignait du genou.

Je suis ensuite entré dans plusieurs salles de classe pour observer diverses séances d'enseignement, l'ambiance y était très bruyante, les enseignants (tous issus des deux camps de réfugiés de l'île) semblaient dépassés, les bénévoles étaient très nombreux et ne cessaient de prendre les enfants en photos, ceux-ci manifestant une véritable forme d'agacement. J'en suis arrivé à la conclusion que dans ce contexte, rien n'était mis en œuvre pour agir sur le trauma des enfants, bien au contraire.

Ces observations faisaient écho à plusieurs éléments dont j'avais pris conscience dans d'autres camps, comme dans celui précité de Skaramangas, proche d'Athènes, où une institution appelée *Drop in the Ocean* se prétendait école, mais ne proposait que des jeux. Le lobbying incessant qu'elle faisait auprès des familles en se prétendant école eut pour conséquence que nombre d'entre elles refusèrent de laisser participer les enfants au programme transitionnel DYEP puisqu'elles considéraient qu'elles avaient déjà une école dans le camp. Toujours à Skaramangas, alors que j'échangeais avec les REC dont j'ai précisé les missions dans ma première partie, ceux-ci se sont plaints de l'activité de l'ONG British Council menant un programme dans le camp :

Le British Council dispose d'un complexe dans le camp où ils enseignent toutes sortes de choses à travers les arts, c'est très bien, les gens sont formés, ce ne sont pas des bénévoles, mais leur activité est contre-productive pour nous. On doit orienter les enfants qui peuvent l'être vers le programme DYEP qui est une étape transitoire avant que les enfants puissent rejoindre définitivement une école grecque à temps plein. Mais le problème, c'est que le British Council refuse de nous donner les listes d'enfants qu'ils accueillent, ils veulent les garder parce que sinon ils n'auront plus aucune raison de rester travailler dans le camp et ils n'auront plus d'argent.

Il s'agissait d'un deuxième élément que je m'apprêtais à considérer comme un invariant de ce que devait servir comme objectif une école en contexte de camp : la transition vers l'éducation formelle. En Grèce, cette transition se concrétise par le programme DYEP qui permet de contourner les lacunes structurelles du système public en préparant les enfants issus des camps à rejoindre une classe ordinaire qui n'est pas en mesure de les accueillir directement en sortie de camp. En 2018, l'UNICEF qui coordonnait la réponse éducative non formelle dans tous les camps de Grèce à travers l'ESWG a rationalisé cette dimension en confiant les activités éducatives à trois partenaires, des ONG grecques : Elix, Metadrasi, Solidarity Now. Les autres ONG, qualifiées de para-éducatives par l'UNICEF, proposant par exemple des programmes récréatifs aux enfants ont dû demander des autorisations à l'UNICEF pour continuer leurs programmes en dehors des horaires scolaires. Quant aux institutions éducatives comme le British Council dont l'activité devenait incompatible avec l'objectif de transition vers l'éducation formelle, leurs financements n'ont pas été renouvelés.

## **II.2 – Modélisation du concept de forme-école**

J'ai précédemment évoqué un premier pilier de l'éducation en contexte de camp qui est la prise en charge du trauma des enfants, ce pilier étant au service d'un objectif plus large, celui de la

transition vers l'éducation formelle. Lors de mon dernier séjour en Grèce, en 2019, il n'y avait plus que des partenaires de l'UNICEF en tant qu'institutions éducatives dans le camp. Le DYEP était lancé dans la majorité des camps et fonctionnait.

En dehors des horaires de ce programme, les ONG dispensaient dans les camps des enseignements articulés autour de la prise en charge du trauma des enfants, en lien avec les enseignements de l'éducation formelle et notamment des capacités langagières. Les enseignants, tous professionnels et salariés par les ONG partenaires de l'UNICEF, ont alors identifié une nouvelle dimension sur laquelle ils pourraient agir afin de contourner les lacunes de l'éducation formelle et favoriser l'étape de transition. Il s'est agi pour eux d'adopter une démarche profondément transculturelle pour « mobiliser le collectif au-delà de l'individu<sup>10</sup> » ce qui a eu pour effet un premier bouleversement des représentations des agents en interaction. En effet, les stratégies d'étiquetage désuètes évoquées précédemment avaient pour conséquence une focalisation des enseignants du secteur public sur l'apprentissage rapide de la langue grecque. Le résultat se concrétisait alors par une dynamique d'acculturation « visant la transformation des systèmes culturels en présence<sup>11</sup> » bien plus qu'une interculturalisation supposant une « double transformation réciproque des systèmes culturels en présence<sup>12</sup> ». Paradoxalement, cette interdépendance semble mieux prise en compte par l'éducation non-formelle, au sein de camps qui deviennent des « laboratoires transitoires innovants pour cultiver la transculturalité<sup>13</sup> ».

J'étais alors sur le point de considérer qu'une école en contexte de camp, pour être qualifiée de la sorte, devait être au service de la transition vers l'éducation formelle tout en s'appuyant sur les deux principales lacunes structurelles du système public grec qui sont la prise en charge du trauma des enfants et la construction de dynamiques transculturelles. Pour modéliser cet objet que je considérais comme un vecteur de la transformation profonde des camps, et pour concrétiser la réflexion que je menais depuis l'identification de la dimension politique de l'école du camp de Calais, il m'a fallu déterminer les caractéristiques des camps susceptibles d'être influencées par la présence d'écoles.

De la même manière qu'il existait une tentation pour un nombre exponentiel d'institutions récréatives ou para-éducatives de s'autoproclamer « écoles », le mal m'a semblé si profond que plusieurs lieux d'enfermement que je pénétrais étaient considérés comme des camps en dépit des définitions formelles. Cela fut surtout vrai sur mes terrains exploratoires en Italie, Macédoine du Nord et Serbie, mais la Grèce ne fit pas exception. Par exemple, le centre d'accueil évoqué au début de cette deuxième partie, qui accueille la *School for Peace*, n'a rien d'un camp alors qu'il prétend en être un.

Dans son ouvrage *Un monde de camps* (2014), Michel Agier considère que la « forme-camp » est définie à travers trois caractéristiques spécifiques. La première est une extraterritorialisation qui en fait un « hors-lieu » ou une « hétérotopie<sup>14</sup> ». La dimension hétérotopique du camp doit alors se conjuguer à un régime d'exception en vigueur en son sein qui va exclure les encampés du jeu social alentour pour correspondre à la définition de la forme-camp.

En miroir à cette définition de la forme-camp, j'ai construit le concept de forme-école qui, dans son objectif de transition vers l'éducation formelle autour de la prise en compte du trauma des

---

<sup>10</sup> Chantal Forestal, « Vers une approche transculturelle en didactique des langues-cultures », *Éla. Études de Linguistique Appliquée*, Volume 152, n° 4, 2008, p. 393-410.

<sup>11</sup> Martine Abdallah-Preteille, *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris, Anthropos, 1996.

<sup>12</sup> Claude Clanet, *L'Interculturel : introduction aux approches interculturelles en Éducation et en Sciences Humaines*. Interculturels. Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, 1990.

<sup>13</sup> Mickael Idrac, « De l'éducation d'urgence à l'intervention scolaire en contexte de camp », *CIRHILLa*, Volume 44, 2018, p. 37-50.

<sup>14</sup> Michel Foucault, « Des espaces autres (Conférence de 1967) », *Dits et écrits 1954-1988*, Volume 4 (1980-1988), Paris, Gallimard, 1994.



enfants et de la construction de dynamiques transculturelles, va pouvoir modifier durablement les caractéristiques de la forme-camp.

## **Partie III – Des concrétisations de l’influence des formes-écoles**

À l’été 2018, alors que j’échangeais avec la coordinatrice de l’ONG Elix dans le cadre de l’une de mes nombreuses visites dans le camp de Skaramangas, son discours m’a permis d’établir de manière chronologique le processus de contagiosité qui m’avait été précédemment exposé par une cheffe de projet du ministère de l’Éducation :

Dans les premiers temps de l’implantation de l’école, le complexe était régulièrement vandalisé, on nous volait des choses, du matériel informatique notamment. L’administration du camp ne faisait pas vraiment attention à nous, nos containers étaient déplacés arbitrairement au gré des restructurations du camp. On partait le vendredi soir et l’école était à un endroit, on revenait le lundi et elle était ailleurs. Ces problèmes se sont estompés, à partir du moment où les enfants venaient nombreux on ne déplaçait plus les containers et il y avait moins de vols puisque les enfants nous aidaient à retrouver les voleurs. Ensuite, les parents se sont intéressés à nous puisque les enfants leur disaient qu’ils aimaient l’école, ils venaient discuter avec nous et même entre eux devant les salles de classe. Ils se sont mis en quelque sorte à protéger l’école, à la décorer et ils ont fait passer le message dans le camp voulant qu’il était important de laisser l’école tranquille.

Or, ce n’est pas qu’une question de temps qui a abouti à la pacification de l’école et de son environnement proche ; ce n’est pas uniquement en décrétant que l’on va se lancer dans des dynamiques plurilingues ou que l’on va porter une attention particulière au trauma des enfants que le camp va se transformer. Il s’agit d’un processus qui, bien qu’il ait pour prémisses ces deux dimensions, nécessite d’approfondir la réflexion. C’est ce que je vais désormais aborder avant de présenter plusieurs inflexions des caractéristiques de formes-camps situées en Grèce à travers l’activité des formes-écoles.

### **III.1 – L’attractivité de la forme-école au-delà des enfants**

J’énonçais en introduction le fait que les formes-écoles dépassaient le cadre traditionnel des destinataires initiaux que sont les enfants pour atteindre les adultes. Le *verbatim* précédent prouve que les acteurs éducatifs au sein des camps en ont conscience, en revanche ils n’ont pas conscience que ce n’est pas un phénomène naturel lié au fait qu’ils assument leur fonction avec efficacité, mais qu’il s’agit d’une conception particulière du *curriculum* décliné dans les camps. L’UNICEF qui coordonne la dimension non formelle de l’éducation dans tous les camps de Grèce à travers ses partenaires Elix, Metadrasi et Solidarity Now a décrété que le *curriculum* proposé devait être construit en miroir à celui du programme DYEP : Grec, Anglais, Informatiques, Mathématiques (au sens large incluant une initiation aux sciences), Activités artistiques et sportives. Si les partenaires de l’UNICEF se sont lancés dans des approches singulières de ce *curriculum* d’apparence formelle, face à des enfants de nationalités différentes, de langues maternelles différentes et bien souvent mutiques, car ils surnageaient en plein trauma, c’est parce que les élèves semblaient désintéressés des enseignements dispensés de manière frontale et traditionnelle. Dès lors, il leur a fallu s’intéresser aux besoins des enfants qui étaient singulièrement différents de ceux des élèves grecs. Ce n’est pas de grammaire dont ils avaient besoin, de vocabulaire ou de techniques opératoires, mais bien d’une amélioration immédiate de leur condition dans le camp et en dehors. Le choix de tous les partenaires de l’UNICEF, sans exception et sans concertation, fut de décliner le *curriculum* en capacités utilisables immédiatement : utiliser les langues pour s’orienter en ville, apprendre les chiffres pour donner son numéro de téléphone, calculer pour faire les courses, manipuler l’informatique

pour communiquer avec la famille restée au pays. C'est ce que j'appelle un « *curriculum* de survie ». Si les enfants avaient besoin d'intérioriser ce *curriculum* de survie, c'est notamment parce que « l'inversion des générations<sup>15</sup> » et de « parentification<sup>16</sup> » des enfants sont des invariants en contexte de camp. Le phénomène va même plus loin et il est possible de conclure à une inversion de parentalité<sup>17</sup> :

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.

Bien souvent, les enfants prennent en charge une dimension matérielle de la vie en contexte de camp qui est celui de l'approvisionnement en denrées alimentaires et des tâches domestiques. La question psychologique se concentre autour du trauma des parents, lié à l'épreuve migratoire, qui fait que les parents sont souvent apathiques, démoralisés, dépressifs tandis que les enfants deviennent les plus actifs du ménage. D'un point de vue moral, les enfants les plus âgés prennent le pas sur leurs parents en s'occupant des enfants les plus jeunes et en faisant l'interface avec la société d'accueil. Cet état est directement en lien avec les dimensions culturelles et sociales puisque les enfants disposent grâce à la fréquentation d'une école des capacités langagières leur permettant d'interagir plus facilement que leurs parents au sein de la société d'accueil, ils deviennent des médiateurs. Paradoxalement, il apparaît donc que la fréquentation d'une école accentue, dans un premier temps, l'inversion de parentalité.

En revanche, avec un *curriculum* de 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 leur condition dans le camp. Cette étape, qui a suscité la curiosité des parents, est le point de départ de la modification du visage des camps. Néanmoins, il faut leur donner les moyens de s'approprier les capacités nécessaires au fait de reprendre une place centrale au sein de la famille. Sans la nommer comme telle, les partenaires de l'UNICEF que sont Elix, Metadrasi et Solidarity Now se sont lancés dans des stratégies de gestion de la parentalité.

Pour Elix, partenaire de l'UNICEF dès le début de l'année 2018 avec une aire de responsabilité orientée autour des camps de Grèce continentale, la coordinatrice de l'ONG pour le camp d'Eleonas, situé dans Athènes intra-muros, définit la place des parents comme suit :

Ils sont « partenaires » parce que ce sont eux qui savent comment se comporte l'enfant en dehors de l'école. Ils sont également « cibles », car il n'y a pas que les enfants qui nécessitent un soutien et les parents ont besoin d'acquérir des compétences langagières, de passer du temps dans un lieu où ils se sentent bien et en sécurité.

Par ailleurs, toujours dans le cadre du même entretien, j'ai pu percevoir à quel point il existait une conscience du fait que dans un premier temps, la fréquentation d'une forme-école par les

---

<sup>15</sup> Marie-Rose Moro, « Aspects psychiatriques transculturels chez l'enfant », *Encyclopédie médico-chirurgicale*, Paris, Elsevier, 1998.

<sup>16</sup> Iva Boszormenyi-Nagy, « Une théorie des relations : expérience et transactions », *Les psychotérapies familiales*, 1980<sup>e</sup> éd., Paris, Presse Universitaires de France, 1965.

<sup>17</sup> Conseil National de la Parentalité, « Avis relatif à la définition de la parentalité et du soutien à la parentalité issu du comité national du 10 novembre 2011 », Paris, 10 novembre 2011.

enfants renforce l'inversion de parentalité, d'autant plus que les parents se sentent ravalés au rang d'enfants lorsqu'ils viennent suivre des cours :

Le sentiment de dévalorisation est décuplé dans les camps d'autant plus qu'il se conjugue à la question du trauma et à une bureaucratisation du quotidien qui crée un sentiment de culpabilité. Dans les premiers temps de l'implantation des écoles, que ce soit à Skaramangas ou à Eleonas, on avait l'impression que les parents fuyaient face à nous.

Il a fallu près d'une année pour que des stratégies de gestion de la parentalité s'affinent. En effet, en 2019, Elix a étendu son activité pour mener un programme d'inclusion urbaine des enfants, dans Athènes. Plusieurs écoles situées dans des quartiers périphériques d'Athènes accueillent des enfants issus des camps, réinstallés dans des appartements avec leurs familles. Le programme est administré par l'ancienne coordinatrice de l'ONG pour le camp de Skaramangas.

L'école dans laquelle elle me reçoit 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 censés surveiller leurs enfants. Inspirée par les manifestations festives tentées dans plusieurs camps où l'ONG Elix est présente, elle a également planifié plusieurs moments collectifs entre habitants du quartier au sein de l'école. Ce programme est devenu un modèle pour ses collègues travaillant toujours en contexte de camp et elle les accompagne désormais dans leurs rapports avec les parents : « La parentalité devrait être un axe majeur des programmes, car la proximité spatiale avec les parents est immédiate. Il suffit d'aller frapper à la porte du container pour les atteindre ».

Je ressens dans son discours une envie de rattraper le temps perdu, elle regrette de ne pas avoir porté une attention plus fine aux parents lorsqu'elle travaillait dans les camps. Elle voit néanmoins dans le nouveau programme qu'elle administre une suite logique dans le parcours migratoire des enfants et de leur famille :

Ce projet fait suite au constat que les camps sont un lieu de marginalisation, tandis qu'en ville les parents prennent conscience que la norme produite par l'école les aide dans le cadre de la vie quotidienne, encore faut-il parvenir à sortir les familles des camps.

Désormais, la gestion de la parentalité est ancrée dans les priorités de l'ONG, mais elle a mis près d'un an à se dessiner. En revanche, pour l'ONG Metadras qui est le pendant d'Elix sur les îles de la mer Égée, des stratégies se sont dessinées quasi immédiatement après le développement des programmes dans les camps. En effet, en considérant les questions de parentalité à travers le spectre langagier et l'appel à des interprètes, l'attraction des adultes semble se dessiner plus rapidement. Dès mon premier entretien avec la coordinatrice nationale de l'ONG, basée à Athènes, cette question est évoquée :

Ils (les interprètes) sont considérés comme un support pour les interactions avec les parents ainsi qu'entre l'école et la vie du camp, c'est d'ailleurs un point fort de l'éducation non-formelle face à l'éducation formelle.

J'ai pu observer l'activité des interprètes dans les camps de Kara Tepe sur l'île de Lesbos et dans celui de Vial sur l'île de Chios. À Kara Tepe, les interprètes interviennent dans l'espace dédié aux activités récréationnelles où plusieurs habitants du camp accompagnent leurs enfants, dans la cour pour échanger avec les enfants ou dans les bâtiments administratifs lorsqu'il faut aider des parents. Les enfants les considèrent tantôt comme des grands frères quand ils sont grecs, tantôt comme des « oncles » quand ce sont des migrants. Les parents y voient une figure rassurante dans la mesure où ils parlent leur langue, mais sont proches 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 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 avec les parents. Dans ce camp, la coordinatrice du complexe éducatif définit l'intérêt des interprètes en ces termes : « Les parents ne veulent pas rester sur l'île et peuvent avoir tendance à se désintéresser de l'école. Les interprètes sont donc importants puisque les enseignants ne disposent pas des outils pour argumenter sur ces questions. »

Le complexe éducatif reste 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. 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. 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. Néanmoins, il n'est pas aisé d'attirer les parents. Dans cette perspective, les arguments sont listés et diffusés par les interprètes, mais aussi par les enfants qui sont un premier degré de prescripteurs auprès des parents. Entre les deux, davantage que les enseignants, c'est le *curriculum* qui fait office de passerelle selon le coordinateur de l'ESWG sur l'île de Lesbos :

Le *curriculum* proposé aux enfants doit devenir attractif pour les parents. 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 les enseignants de Metadrasi rencontrés dans le camp de Kara Tepe, sur l'île de Lesbos, l'expression utilisée est celle de « faire asseoir les parents », car une fois qu'ils sont assis, la dynamique semble s'auto-entretenir :

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 groupes de parole ou activités festives.

Solidarity Now n'est devenu partenaire de l'UNICEF qu'en 2019 et son activité se concentre en Grèce continentale. L'ONG a donc pu bénéficier des retours d'expérience des autres partenaires que sont Elix et Metadrasi sur la parentalité. Par conséquent, 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 leur compréhension du terrain s'affinait. Pour ce faire, les travailleurs de Solidarity Now et les REC des camps ont travaillé sur la cohésion, notamment à travers les sorties scolaires. Ils ont été les premiers à proposer que les adultes encadrants comprennent à la fois des Grecs et des migrants.

Selon la REC de Ritsona, 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. Il s'est agi, selon elle, d'un point d'appui pour développer de nouveaux arguments :

On a utilisé le fait que les adultes aient compris qu'ils allaient rester en Grèce pour aller plus loin, on leur a expliqué qu'en plus, quand les enfants sont à l'école, ils peuvent redevenir un couple et vivre une vie à deux.

La 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 rendu compte que c'était dans ce cadre qu'ils gagnaient la confiance et le respect des parents, ceux-ci étant reconnaissants que des adultes grecs prennent à ce point soin de leurs enfants. 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 ou d'aider les enseignants à ranger les classes. Dans ce contexte, le rôle des complexes éducatifs non formels situés dans les camps devenait, au-delà de faire la passerelle entre l'éducation formelle et non-formelle, de mener des stratégies d'attraction des parents pour juguler l'inversion des rôles entre adultes et enfants.

Fortes de ces stratégies, les ONG que j'ai pu rencontrer n'avaient cependant pas conscience qu'avec des parents qui reprennent le contrôle de leur mode de vie et que leur fonction au sein de la famille se redéfinit, c'est toute une dimension excluante du camp qui commence à voler en éclat puisqu'ils sont désormais à même de jouer d'égal à égal avec l'administration du camp, les encampeurs, qui étaient même parfois devenus leurs géoliers.

## **III.2 – Cas pratiques en Grèce continentale et sur les îles de la mer Égée**

La fin de cette troisième partie propose de repartir de la définition de la forme-camp autour de ses caractéristiques hétérotopiques, du régime « spécial » en vigueur en son sein et de sa dimension excluante de jeu social se déroulant alentour. Dans la mesure où ce ne sont pas les mêmes ONG qui administrent les formes-écoles en Grèce continentale (Elix et Solidarity Now) et sur les îles de la mer Égée (Metadrasi), je déroulerai mon propos en deux temps.

### **III.2.1 – En Grèce continentale**

À Skaramangas, 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. 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 *Danish Refugee Council* avant que le *Ministry of Migration Policy* ne s'en charge jusqu'à la réduction de ses prérogatives par le nouveau gouvernement et que le *Danish Refugee Council* 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'une autorisation d'exploiter un commerce qui serait accordée de façon arbitraire. Le régime d'exception est moins prononcé 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. À 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'appivoiser 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.

À Eleonas, en proposant un terrain situé dans Athènes intramuros 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, 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, laquelle a doté les migrants des compétences nécessaires à sortir du camp et donc à l'ouvrir. 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 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. La transformation du camp 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.

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 d'autres camps, l'Organisation Internationale pour les Migrations (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. Je n'ai pas noté 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. 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. 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. 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.

### ***III.2.1 – En mer Égée***

À Vial, sur l'île de Chios, 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. Les *Reception and Identification Centers* comme Vial sont dédiés à la mise en

œuvre de l'approche *Hotspots* 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. 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 coupe 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 sont parvenus jusqu'aux 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.

Le camp de Kara Tepe, sur l'île de Lesbos, 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, s'ouvre sur l'extérieur. 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 règne 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. 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 dotés de compétences leur permettant d'évoluer hors du camp, qu'ils ont pu utiliser les transports 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 du camp de Moria, leur présence est différemment connotée et leur degré de trauma moindre leur permet une meilleure implication dans la vie de l'île.

## Conclusion

Afin de conclure ce chapitre, je repartirai de l'inquiétude avancée précédemment signalant que la tentation était de plus en plus grande de considérer tous les lieux d'enfermement comme des camps. Pour enrichir la définition de la forme-camp de Michel Agier, je me suis donc intéressé à la sociologie des institutions totales et notamment aux travaux d'Erving Goffman. Il pose trois caractéristiques pour les définir<sup>18</sup> : une mise en dépôt des pensionnaires, une logistique dédiée au gardiennage des hommes et un contrôle totalitaire du mode de vie. Ces caractéristiques semblent particulièrement adaptées à la catégorisation des camps que j'ai pu traverser en Grèce. Néanmoins, peu d'études utilisent ce cadre théorique dans le cadre de recherches sur l'environnement des camps de réfugiés.

Je n'ai relevé que deux études suivant un cheminement intellectuel relativement similaire au mien, une sur les camps du Nord-Est soudanais<sup>19</sup> et une sur le centre d'accueil de Mineo en Italie<sup>20</sup>. 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 »

---

<sup>18</sup> Erving Goffman, *Asiles : études sur la condition sociale des malades mentaux et autres reclus*, 2013<sup>e</sup> éd, Paris, Les Éditions de Minuit, 1968.

<sup>19</sup> Fabienne Le Houérou, « Les territoires usurpés des ex-réfugiés érythréens dans le nord-est soudanais », *Bulletin de l'Association de Géographes Français*, Volume 83, n° 1, 2006, 62-75.

<sup>20</sup> Marie Bassi, « 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*, Volume 25, n° 1, 2015.

face aux administrateurs de l'institution totale qu'est le camp ainsi que la faiblesse des contre-pouvoirs. L'apport de Bassi, quant à lui, 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 les rapports sociaux entre les institutions comme ce chapitre se proposait de le faire entre les formes-camps et les formes-écoles. En guise d'ouverture et en prolongement des concrétisations de l'influence des formes-écoles sur les caractéristiques de la forme-camp au sens de la définition de Michel Agier, il conviendrait de s'interroger quant à l'influence de la forme-école sur le caractère « total » du camp au sens d'Erving Goffman. En effet, la forme-école semble à même d'infléchir à la fois la mise en dépôt des migrants, la logistique de gardiennage mise en œuvre dans les camps et le contrôle totalitaire du quotidien des habitants.

## Bibliographie

- ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine, *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris, Anthropos, 1996.
- AGIER, Michel, *Un monde de camps*. Paris, La Découverte, 2014.
- ARVISAIS, Olivier, et Patrick Charland, « Enjeux éducationnels, curriculum et langue d'enseignement dans les camps de réfugiés. État des connaissances et perspectives de recherche », *Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, Volume 6, n° 2, 2015, p. 87-93.
- BASSI, Marie, « 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*, Volume 25, n° 1, 2015.
- BOSZORMENYI-NAGY, Ivan, « Une théorie des relations : expérience et transactions », *Les psychotérapies familiales*, 1980<sup>e</sup> éd., Paris, Presse Universitaires de France, 1965.
- CLANET, Claude. *L'Interculturel : introduction aux approches interculturelles en Éducation et en Sciences Humaines*. Interculturels. Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, 1990.
- CONSEIL NATIONAL DE LA PARENTALITÉ, « Avis relatif à la définition de la parentalité et du soutien à la parentalité issu du comité national du 10 novembre 2011 », Paris, 10 novembre 2011.
- COOPER, Elizabeth, « 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*, Volume 35, n° 4, 2005, p. 463-77.
- CROCQ, Louis, *Les traumatismes psychiques de guerre*, Paris, Odile Jacob, 1999.
- DERIVOIS, Daniel, et al., « La traversée traumatique d'un enfant migrant à l'école », *L'Encéphale*, Volume 39, n° 1, 2013, p. 51-58.
- DERIVOIS, et al., « Vers un Moi interculturel : trajectoires du Moi en situation migratoire et interculturelle », *Archéologie du moi. Actes de Colloques*, p. 153-61, Saint-Denis, Presses Universitaires de Vincennes, 2009.
- DRYDEN-PETERSON, Sarah, et al., « Conflict: Education and Youth », *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, p. 632-38, Oxford, Elsevier, 2015.
- FORESTAL, Chantal, « Vers une approche transculturelle en didactique des langues-cultures », *Éla. Études de Linguistique Appliquée*, Volume 152, n° 4, 2008, p. 393-410.
- FOUCAULT, Michel, « Des espaces autres (Conférence de 1967) », *Dits et écrits 1954-1988*, Volume 4 (1980-1988), Paris, Gallimard, 1994.
- FRESIA, Marion, « Les réfugiés comme objet d'étude pour l'anthropologie : Enjeux et Perspectives », *Refugee Survey Quarterly*, Volume 26, n° 3, 2007, p. 100-118.



- GOFFMAN, Erving, *Asiles : études sur la condition sociale des malades mentaux et autres reclus*, 2013<sup>e</sup> éd, Paris, Les Éditions de Minuit, 1968.
- IDRAC, Mickael, « De l'éducation d'urgence à l'intervention scolaire en contexte de camp », *CIRHILLA*, Volume 44, 2018, p. 37-50.
- IDRAC, Mickael, et Lilyane Rachédi, « Mobilités et intervention scolaire : cas des enfants déplacés de l'école laïque du Chemin des Dunes », *Mobilités internationales et intervention interculturelle : théories, expériences et pratiques*, p. 219-37, Montréal, Presses de l'Université du Québec, 2017.
- LANOUE, Éric, « Éducation, violences et conflits armés en Afrique subsaharienne : bilan critique de nos connaissances et perspectives de recherches », *Colloque international Éducation, Violences, Conflits et perspectives de paix en Afrique*, Yaoundé, 2006.
- LE HOUÉROU, Fabienne, « Les territoires usurpés des ex-réfugiés érythréens dans le nord-est soudanais », *Bulletin de l'Association de Géographes Français*, Volume 83, n° 1, 2006, 62-75.
- MORO, Marie-Rose, « Aspects psychiatriques transculturels chez l'enfant », *Encyclopédie médico-chirurgicale*, Paris, Elsevier, 1998.
- NOUSS, Alexis, *La condition de l'exilé*, Paris, Éditions de la maison des sciences de l'homme, 2016.
- RODIER, Claire, « Le faux semblant des hotspots », *La Revue des droits de l'homme - Revue du Centre de recherches et d'études sur les droits fondamentaux*, n° 13, 2017.
- WESSBERG, Hans Gustaf, et Istvan Szabolcs Fazakas, « Réponse de l'UE à la crise des réfugiés : l'approche dite des « points d'accès », Rapport spécial présenté en vertu de l'article 287, paragraphe 4, deuxième alinéa, du TFUE », Luxembourg, Cour des Comptes Européenne (Chambre III), 2017.