

La « forme-école » au service du trauma des enfants dans les camps de réfugiés de Grèce

Mickaël Idrac, CEPED

Aux portes de l'Union européenne (UE) où les politiques migratoires restrictives contribuent aux « processus d'encampement » (Agiar 2014 p. 11), la Grèce est particulièrement concernée en raison de sa position géostratégique sur la route de la Méditerranée orientale. Dans le même temps, l'inclusion des enfants vivant dans les camps au sein d'un parcours scolaire formel est compromise. Cette situation conduit alors à l'émergence de dynamiques éducatives directement dans les lieux d'enfermement. Cette recherche a sa source dans un entretien mené en juillet 2018, avec une cheffe de projet du ministère de l'Éducation grec qui est chargée de l'implantation d'écoles maternelles publiques dans les camps. Selon elle « dans un camp, l'école est contagieuse, elle a un effet boule de neige ». À la demande d'étayer son raisonnement, elle a mis l'accent sur la nécessaire construction d'un espace de bien-être au sein de l'école, qui pourrait rejaillir sur l'ensemble du camp. Ce sont les raisons de cette « contagiosité » que j'ai tenté d'analyser au fil de mes enquêtes, et que je présenterai à travers la question suivante : comment les dynamiques éducatives dépassent-elles le cadre de leurs représentations pour devenir des outils au service du bien-être à l'échelle d'un camp ? La notion de représentation, empruntée au champ de la psychologie sociale, sera utilisée dans en tant que « cadre d'interprétation du réel » (Jodelet 1998). Traditionnellement, l'école est en effet perçue comme le lieu de dispensation d'un savoir dont les enfants sont les destinataires naturels. Or, en contexte de camp, je démontrerai que l'école peut disposer de prérogatives élargies et d'une aura dépassant l'attractivité des enfants.

Cet article s'intéresse à la notion de bien-être à travers son lien étroit avec la santé mentale, qui selon l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) englobe « la promotion du bien-être, la prévention des troubles mentaux, le traitement et la réadaptation des personnes atteintes de ces troubles¹ ». Il se propose d'analyser l'influence que peut avoir une école sur un camp de réfugiés, pour déterminer comment des espaces de bien-être peuvent se développer en un territoire a priori hostile. Pour ce faire, j'ai réalisé trois enquêtes de terrain en Grèce (octobre 2017, juillet et août 2018, juillet et août 2019). Les données que je mobilise proviennent de six visites de camps, dix-sept observations de classes et cinquante-six entretiens semi-directifs d'une durée moyenne de 90 minutes. En Grèce continentale, je me suis rendu plusieurs fois dans les camps de Skaramangas (banlieue d'Athènes), Eleonas (Athènes intra-muros) et Ritsona (centre du pays). Dans les îles de la mer Égée, je suis allé dans les camps de Vial (île de Chios), Kara Tepe (île de Lesbos) et Vathy (île de Samos).

Après avoir exposé les raisons de la multiplication des lieux d'enfermement en Grèce et défini le concept de camp, je présenterai les initiatives entreprises par plusieurs acteurs de l'éducation non formelle en ce qui concerne le trauma des enfants. Cette dimension semble être un élément-clé du processus de « contagiosité » alors que sa prise en charge se confronte à deux difficultés : une situation d'urgence nécessitant la prise en compte des contextes sociopolitiques (Baubet et Moro 2003), et le fait que les enfants manifestent des symptômes qui ne s'inscrivent pas toujours dans des cadres classiques. Le trauma doit alors être traité en prenant en compte les « dimensions individuelles, familiales et culturelles de chacune des situations » (Taïeb, Baubet, Pradère et al. 2004). Enfin, je proposerai des pistes de réflexion sur le concept même « d'école », tant mes enquêtes révèlent l'avènement d'une nouvelle forme d'institution éducative.

¹ https://www.who.int/topics/mental_health/fr/ ; Consulté le 14/07/2020

Aperçu du contexte institutionnel et réflexions sur la notion de « camp »

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 » (Rodier 2018). En pratique, ce sont les zones situées aux frontières de l'UE qui sont concernées, particulièrement l'Italie et la Grèce qui sont les pays dits « en première ligne ». Ces considérations interrogent directement la notion de « crise migratoire » dont l'Union européenne avance être victime. En effet, une forme de consensus semble établie parmi plusieurs 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). En effet, 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 2019 p. 68). C'est pourquoi la situation actuelle est plutôt qualifiée de « crise politique de l'asile » (Akoka 2016) ou de « crise de la protection internationale » (Basilien-Gainche *op. cit.* p.67), voire même de « mythe » (Rigoni 2019) en opposition à une quelconque crise du nombre qui infuse pourtant dans l'opinion publique.

En Grèce, les *Hotspots* sont localisés sur les îles de Lesbos, Samos, Chios, Léros et Kos. Ils sont organisés autour de 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 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. L'Italie et la Grèce 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. 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 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 serait à l'origine des « goulets d'étranglement » (Wessberg, Szabolcs et Fazakas 2017) engendrant la multiplication des lieux d'enfermement.

Dès lors, une tentation de considérer tous les lieux d'enfermement comme des camps se dessine. Elle est illustrée par le débat sémantique entre le réseau Migreurop et l'association Forum Réfugiés². Afin de m'en détacher, j'ai fait le choix de m'appuyer sur le concept de « forme-camp » pour catégoriser les goulets d'étranglement correspondant à une extra-territorialisation voulant que les camps soient des « hors-lieux » ainsi qu'à une exclusion de ses habitants du jeu social se déroulant alentour et à un régime d'exception régissant la vie quotidienne (Agier *op.cit.* p. 19). Cette définition renforce le fait qu'il n'existe pas une forme-camp, mais des formes-camp, et complique l'établissement d'une typologie. Néanmoins, afin de catégoriser les camps, une dichotomie est parfois retenue entre les camps ouverts ou fermés (Intrand et Perrouy 2005), puisque leur degré d'ouverture va directement influencer le mode de management et les rapports sociaux même si, en dépit de certaines représentations identifiées tout au long de ma recherche, la forme-camp n'est pas scientifiquement définie par son ouverture. Une seconde dichotomie est établie entre les camps informels auto-organisés et les camps formels administrés par une entité extérieure comme une organisation non gouvernementale (ONG), une agence Onusienne, un État, une ville (Corbet 2014).

Le débat sur la notion de camp semble donc légitime mais sans issue s'il n'y a pas d'ajout substantiel aux caractéristiques de la forme-camp. Au-delà des dichotomies évoquées, il apparaît judicieux de catégoriser comme des formes-camps, celles qui recoupent les caractéristiques des institutions totales dédiées à la « mise en dépôt » des pensionnaires (Goffman 1968).

² <http://www.migreurop.org/article675.html> ; Consulté le 12/07/2020

En effet, il est possible de trouver des caractéristiques qui permettraient aux camps de faire partie de tous les groupes d'institutions totales définies par Goffman (*op.cit.* p. 46). Avec la qualification de certains migrants (mineurs non-accompagnés, femmes enceintes) de personnes vulnérables, il est possible de faire entrer les camps dans les « organismes qui prennent en charge des personnes incapables de subvenir à leurs besoins et inoffensives (foyers pour aveugles, vieillards...) ». Avec un objectif officiel de gagner en efficacité dans la gestion de l'asile, les camps pourraient faire partie des « organismes destinés à créer les meilleures conditions de réalisation d'une tâche donnée (casernes, internats...) ». Enfin, leur caractère extraterritorial pourrait les classer dans les « organismes dédiés aux retraites hors du monde (couvents...) ». Néanmoins, les camps semblent surtout être à mi-chemin entre 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 (hôpitaux psychiatriques, sanatoriums...) », et les « organismes qui protègent la communauté contre des menaces intentionnelles sans que l'intérêt des personnes séquestrées ne soit le premier but visé (prisons...) ». En effet, « les encampés » (Agier *op.cit.* p. 11) sont tantôt représentés comme incapables de subvenir à leurs besoins, mais dangereux, et tantôt comme des menaces dont il faut se protéger.

Ce cadre devient celui qui s'applique aux camps ouverts ou fermés, formels ou non formels et le terme de « séquestration » (Goffman *op.cit.* p. 46) 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 vais à présent démontrer comment l'école devient l'outil permettant aux encampés d'échapper à cette séquestration et rend possible, à partir de la prise en compte du trauma des enfants, une expérience de bien-être susceptible d'être « contagieuse ».

Regards sur l'identification du trauma des enfants dans les camps de réfugiés de Grèce

La multiplication des dynamiques éducatives dans les camps de Grèce semble être liée à deux éléments principaux. Plusieurs représentants du ministère de l'éducation que j'ai rencontrés en Grèce soulignent en effet des lacunes structurelles quant à l'inclusion des enfants vivant dans les camps au sein du système formel (manque de moyens, de capacités d'accueil ou de formations spécifiques). Pour les administrateurs d'ONG ou d'agences de l'ONU, la conséquence de ces lacunes structurelles est l'institutionnalisation d'un déni d'inclusion, notamment dans les îles de la mer Égée concernées par l'approche *Hotspots*. En effet, malgré l'existence d'un programme transitionnel qui se déroule dans les locaux des écoles formelles en l'absence des élèves grecs dont la journée s'achève à 14 heures, les enfants des îles n'y ont pas accès. Ce dispositif étant destiné aux enfants vivant dans des camps ayant le statut de *Reception and Accommodation Center* (RAC), tandis que les camps des îles ont reçu le statut de *Reception and Identification Center* (RIC) ; les enfants des îles en sont donc légalement écartés. Pour pallier ces lacunes, plusieurs acteurs gravitant autour du Fonds des Unies pour l'Enfance (UNICEF) mènent des actions éducatives dans les camps de réfugiés. L'UNICEF présent en Grèce depuis 2016, pilote un groupe de travail et s'entoure de partenaires locaux pour assurer une éducation non formelle dans les camps, afin de combler le vide laissé par le secteur public de l'éducation ou d'en être complémentaire, dans les cas où les enfants sont scolarisés dans le dispositif transitionnel. Dans tous les camps que j'ai traversés, j'ai rencontré les partenaires de l'UNICEF que sont les ONG *Elix*, *Metadrasi* et *Solidarity Now*.

J'ai analysé, notamment à travers des observations de classe, comment en prenant en compte le trauma des enfants, elles parvenaient à construire des espaces propices au bien-être des enfants, mais aussi, comme je le présenterai dans la dernière partie de cet article, celui de tous les habitants du camp.

Il s'avère qu'à l'inverse des acteurs de l'éducation formelle, l'UNICEF et ses partenaires disposent de personnels formés au soutien psychosocial et à la prise en charge du trauma des enfants. C'est dans les années 1980 et 1990 que l'état de « stress post-traumatique » a été reconnu au niveau international, tandis qu'en France il lui était préféré celui de syndrome psychotraumatique. Rapporté à l'enfance, le traumatisme psychique ou trauma est défini comme « un évènement exceptionnel, violent et menaçant pour la vie ou bien l'intégrité physique ou psychique de l'individu, tel qu'agression, accident, catastrophes ou évènement 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 » (Crocq, 1999). D'après mes observations, cette définition semble la plus englobante et la plus adaptée à la situation vécue par les enfants des camps.

Le constat du trauma, 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 bénévoles. Aussitôt arrivé à Athènes au cours de l'été 2018, j'aborde le sujet du trauma avec la cheffe de projet pilotant l'implantation des écoles maternelles publiques au sein des camps. Pour elle, le trauma est un invariant puisque des migrants qui restent encampés trop longtemps seront forcément désabusés. Se dessine ensuite un rejaillissement du trauma des parents sur les enfants alors qu'ils disposent déjà eux-mêmes de leur propre niveau de trauma, notamment à cause de la guerre que beaucoup ont connue, ce qui crée un cercle vicieux. Le trauma semble palpable dès l'école maternelle et une anecdote rapportée par une enseignante du camp de Vial est à ce sujet particulièrement illustrative : « Deux enfants étaient en train de jouer lorsqu'un avion de chasse est passé dans le ciel, l'un des deux enfants 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. La cheffe de projet précédemment citée, y voit une sorte de mimétisme, les enfants reproduisant les émotions des adultes de leur entourage. C'est ce qui ressort aussi de l'entretien avec la coordinatrice de l'ONG Elix, dans le camp d'Eleonas, situé dans Athènes. Elle évoque le trauma sous l'angle de bagarres et de comportements agressifs, notamment entre les Syriens et les Afghans. Les enfants retranscrivent 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 ». C'est la raison pour laquelle la nécessité de déconstruire les représentations semble manifeste à différentes échelles. Pour une autre interlocutrice du ministère de l'éducation grec participant au groupe de travail coordonné par l'UNICEF, c'est d'un travail sur les représentations mêmes 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. En effet, il n'y a pas que la barrière de la langue qui soit un frein au développement des dynamiques éducatives, il y a aussi et surtout un éloignement potentiel de plusieurs années de tout système éducatif, qui nécessite une période de réadaptation. Le processus semble lent et passe par le réapprentissage de règles ou même un premier apprentissage pour ceux qui n'ont jamais fréquenté d'école. Les émotions lui semblent être le moteur de tout acte qu'ils entreprennent.

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 quand ils ont faim, ou demander de l'eau quand ils ont soif, au lieu de crier ou d'être agressifs. Si le trauma est souvent identifié par des intervenants qui y portent une attention particulière, les manifestations et traces corporelles s'imposent parfois d'elles-mêmes. Il s'agit de ce que j'appelle des « pathologies de camp ».

Au cours de l'été 2019 à Skaramangas, j'ai eu l'occasion de participer à un atelier de formation aux métiers agricoles en partenariat avec une université. L'ambiance fut propice à une discussion avec des élèves. Je me suis rendu compte des traces et manifestations corporelles du trauma, quand un adolescent m'a dit qu'il perdait ses cheveux depuis qu'il habitait dans le camp. Quelques jours plus tard, j'étais invité une famille. Un adolescent m'a confié : « 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 mère congolaise a tenu à me présenter ses enfants, âgés de 4 et 9 ans respectivement. 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, car il est noir, mais il n'est pas allé plus loin.

C'est certainement en raison de constats similaires que pour la responsable nationale de l'éducation de l'ONG Metadrasi, partenaire de l'UNICEF, 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 et d'observer comment il se manifeste. Pour elle, il peut s'agir « de mutisme, d'un comportement dépressif, de violence, de manque de respect ou encore d'une fatigue extrême ». Les raisons seraient alors à rechercher du côté des violences domestiques, des problèmes communautaires dans le camp, des agressions entre enfants. En effet, le trauma n'est pas toujours aussi perceptible qu'à travers les « pathologies de camp », ne se manifeste pas qu'à travers le mutisme ou la violence. Plusieurs de mes interlocuteurs ont mis en place une technique d'identification à partir du dessin. 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, indépendantes de l'âge des enfants et renseignent le trauma au-delà de la simple fracture scolaire, notamment à travers la noirceur de certaines compositions.

Cette approche de la question du trauma en contexte de camp visait à présenter les modalités de son identification par les acteurs de terrain : à travers les comportements inhabituels des enfants déplacés, les « pathologies de camp » et le dessin. Désormais, il convient d'observer comment une stratégie de remédiation peut, en contexte de camp, transformer l'école en étape positive du parcours migratoire.

Dynamiques de prise en charge du trauma des enfants dans les camps de réfugiés de Grèce

Lors des entretiens menés, plusieurs interlocuteurs ont avancé que beaucoup d'enfants, en arrivant dans les complexes d'éducation non formelle des camps, étaient inactifs. La question devient alors de savoir s'ils ne veulent pas se mettre en activité ou bien s'ils ne le peuvent pas.

C'est en 2018 que j'ai pris la mesure de la volonté des intervenants d'organiser les apprentissages autour du soutien psychosocial, dimension où pêcherait le secteur de l'éducation formelle selon mes interlocuteurs du ministère de l'éducation grec, notamment par manque de moyens et de formations à disposition des enseignants. Pour les représentants de ce ministère détachés dans les camps (70 à l'échelle de la Grèce), le trauma est avant tout identifiable en collectant des parcours de vie. Néanmoins, si les enfants sont mutiques, la difficulté de la tâche est décuplée. D'après leurs recherches et les expériences menées avec les acteurs de l'éducation dans les camps, le passage par des activités créatives permet de contourner cette difficulté. Elles correspondent à un besoin d'extériorisation des enfants, c'est pourquoi ils ont encouragé un prolongement de ces activités par une pratique sportive. C'est ce fait qui explique la présence de l'ONG *Earth* dans le camp de Skaramangas. Cette ONG y organise des rencontres sportives et, considérée comme une ONG éducative, elle participe aux rencontres bimensuelles de tous les acteurs de l'éducation intervenant dans le camp.

Pour Metadrasi, dont je notais précédemment que la première étape est de créer un espace sécurisé, cette ambition se traduit par la localisation des complexes éducatifs, situés autant que possible à l'extérieur des camps. Ils peuvent être implantés en ville, par exemple à Mytilène pour accueillir les mineurs non accompagnés du camp de Moria sur l'île de Lesbos, ou à la sortie du camp de Vial sur l'île de Chios. Quand 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 isolé. 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 et d'évoluer dans un nouvel environnement.

Pour Elix, autre partenaire majeur de l'UNICEF, c'est la dignité des enfants qui a dicté l'approche choisie : « Être exigeant avec les enfants est le meilleur moyen de leur rendre leur dignité, il serait dangereux de les laisser évoluer dans un cadre trop libre en les considérant comme des victimes ». Ils ont opéré peu ou prou le même choix que Metadrasi quant à la localisation géographique des complexes éducatifs. Cette dimension est tangible dans le camp d'Eleonas où le complexe a été organisé à l'arrière du camp autour d'un terrain de sport, mais encore plus dans le camp de Skaramangas, à environ 20 minutes de la capitale, où il est isolé et sécurisé par un portail. Le complexe éducatif de Skaramangas est organisé autour d'un préau, d'espaces dédiés aux jeux et de paniers de basket. La redécouverte de l'école passe ensuite par la norme — dimension sur laquelle je reviendrai dans la partie suivante — ainsi que par les routines qui permettront de mettre en place l'espace de sécurité, seul à même de recréer le bien-être nécessaire à la gestion du trauma.

Réflexions sur l'avènement de la « forme-école » en écho à la « forme-camp »

Pour une enseignante du camp de Vial, si l'objectif est de favoriser la transition vers une école formelle, 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. Elle observe que les enfants sont rapidement demandeurs de cette norme : « Les enfants sont demandeurs de ce contexte où ils sont sur des rails et où leur cerveau peut ne penser qu'à apprendre, le reste étant dicté par le cadre ». C'est ce cadre qui devient celui où les enfants se sentent émotionnellement en sécurité. Dans la mesure où l'éducation formelle péchait dans la prise en compte du trauma des enfants déplacés et la création de cet espace de sécurité pour les raisons détaillées précédemment, la capacité à juguler le trauma des enfants devient le premier pilier de ce que j'appelle la « forme-école » construite en écho à la « forme-camp ». Elle a pour objectif d'assurer aux enfants une transition vers la norme que représente l'école formelle. Dans le cadre de leurs observations, à propos des stratégies d'identification et de remédiation, mes enquêtés ont aussi régulièrement soulevé l'interdépendance des questions de trauma et d'interculturalité qui rentrent en jeu dans l'avènement d'une nouvelle forme d'institution éducative.

Le concept d'interculturalité a émergé dans les années 1990 et 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 innovants pour la cultiver (Idrac 2018). Elle semble favoriser la reconstruction d'un *Moi Interculturel* (Derivois, Kim et Issartel 2009) des enfants et contribuer au même titre que le soin du trauma à la création d'espaces de bien-être qui vont sortir des murs de l'école pour susciter la curiosité de tout le camp. 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'interculturalité.

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. Pour ce faire, 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. Or, 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 à même de placer les enfants en situation d'interaction. La construction de l'interculturalité devient donc le deuxième pilier d'une « forme-école » dédiée à l'apprentissage ou au réapprentissage de la norme qui favorisera une inclusion future en école formelle. Chez les deux acteurs majeurs que sont Elix et Metadrasi, elle s'est enfin concrétisée par la création de salles dédiées aux activités ludiques. L'objectif est que les enfants ne se sentent pas en classe. On note également que les parents puis les autres adultes des camps se sont aussi saisis de ces lieux. Il s'agit d'une dimension importante de la modélisation de la « forme-école », mais aussi du processus de « contagiosité » de l'école, car les adultes vont devenir des prescripteurs de l'activité des complexes éducatifs des camps, se les approprier, les protéger. Après que leur curiosité ait été attisée par les retours positifs des enfants quant à la « forme-école », leur participation aux activités permet de travailler sur leur propre trauma. Ils acquièrent au sein de la « forme-école » des compétences langagières nécessaires à reprendre le contrôle de leur quotidien mais aussi de la vie de camp dont la structure évolue. Nombre de mes interlocuteurs parlent alors de pacification des camps à mesure que l'activité de la « forme-école » se développe.

Conclusion

Cet article visait à présenter le cheminement intellectuel conduisant à la modélisation d'une nouvelle forme d'institutions éducatives dans les camps de réfugiés et que je nomme la « forme-école », en écho à la forme-camp déjà établie pour catégoriser les camps. La « forme-école », émergeant sur fond de désengagement des systèmes scolaires formels face aux enfants des camps va plus loin que combler un vide. En s'appuyant sur deux piliers qui sont la prise en charge du trauma et la construction de l'interculturalité, dimensions sur lesquelles les secteurs publics de l'éducation sont régulièrement en échec, la « forme-école » constitue alors une passerelle entre l'éducation non formelle et l'éducation formelle. Au-delà de cette dimension, elle semble contribuer à la pacification des camps, à l'apaisement des tensions et à la propagation d'un bien-être amenant plusieurs de mes interlocuteurs à considérer que la « forme-école » est « contagieuse ». Elle peut donc devenir une étape positive du parcours migratoire des enfants mais aussi des adultes. Cette modélisation a été essentiellement établie à travers une étude sur les camps de Grèce où le contexte est particulier puisque l'UNICEF coordonne toute la réponse éducative apportée aux enfants des camps, ce qui n'est pas le cas d'autres pays représentant des portes d'entrée au sein de l'UE comme peuvent l'être l'Italie et l'Espagne. Il conviendra donc d'approfondir ces recherches sur d'autres terrains pour voir si les résultats sont transposables et généralisables.

Bibliographie

- ABDALLAH-PRETCEILLE M., *Vers une pédagogie interculturelle, Exploration interculturelle et science sociale*, Paris, Anthropos, 1996.
- AGIER M., *Un monde de camps*, Paris, La Découverte, 2014.
- AKOKA K., *Crise des réfugiés ou des politiques d'asile ? La vie des idées*, Collège de France, Paru le 31 mai 2016.
- BASILIEU-GAINCHE M-L., « Des migrants disparus à l'Europe déchue. Pour qui sonne le glas ? », in LENDARO A., RODIER C., et LOU VERTONGHEN Y., *De La Crise Des Réfugiés à La Crise de l'accueil. Frontières, Droits, Résistances*, Paris, La Découverte, 2019.
- BLANCHARD E., RODIER C., « Crise migratoire » : ce que cachent les mots », *Plein droit*, 2016, 111, pp. 3–6.
- BAUBET T., MORO M-R., « Cultures et soins du trauma psychique en situation humanitaire », in BAUBET T., LE ROCH K., BITARD D. et MORO M-R., *Soigner malgré tout*, Tome 1, Paris, Editions La Pensée Sauvage, 2003, pp. 71–95.
- CLANET C., « L'Interculturel : introduction aux approches interculturelles en Éducation et en Sciences Humaines », 2^e édition, *Interculturels*, Presses Universitaires du Mirail, 1993.
- CORBET A., « Dynamiques d'encampement : comparaison entre un camp formel et un camp informel en Haïti », *Conflits*, 93, 2014, pp. 87–108.
- CROCQ L., *Les traumatismes psychiques de guerre*, Paris, Odile Jacob, 1999.
- DERIVOIS D., KIM M-S., ISSARTEL L., « Vers un Moi interculturel : trajectoires du Moi en situation migratoire et interculturelle », in BERKMAN G. et JACOT GRAPA C., *Archéologie Du Moi*, Actes de Colloques, Presses Universitaires de Vincennes, Saint-Denis, 2009, pp. 153–161.
- GOFFMAN E., *Asiles : études sur la condition sociale des malades mentaux et autres reclus*, Les Éditions de Minuit, Paris, 1968.
- IDRAC M., « De l'éducation d'urgence à l'intervention scolaire en contexte de camp », *CIRHILLA*, 2018, 44, pp. 37–50.
- INTRAND C., PERROUTY P-A., « La diversité des camps d'étrangers en Europe : présentation de la carte des camps de Migreurop », *Conflits*, 57, 2005, pp.71–90.
- JODELET D., « Représentations sociales : phénomènes, concept et théorie », in MOSCOVICI S. (dir.), *Psychologie Sociale* (7^o éd. mise à jour), Paris, Presses Universitaires de France, 1998, p. 361-382.
- KESZLER M-C., *Les ONG dans la concurrence internationale*, Séminaire Mondialisation, Globalisation et Gouvernance, Université Paris Dauphine, Paris, 18 novembre 2004, p. 12.
- RIGONI I., « The Myth of a Migration Crisis in France: Transformations of Public Actions and Solidarist Actions » in MENJIVAR C., RUIZ M. et NESS I., *The Oxford Handbook of Migration Crises*, New York, Oxford University Press, 2019.
- RODIER C., « Le faux semblant des hotspots », *La Revue des droits de l'homme. Revue du Centre de recherches et d'études sur les droits fondamentaux* (en ligne), Consulté le 08 juillet 2020, 2018, 13.
- TAÏEB O., BAUBET T., PRADERE J., LEVY K., REVAH-LEVY A., SERRE G., MORO M-R., « Traumatismes psychiques chez l'enfant et l'adolescent », *EMC – Psychiatrie*, 1, 2004, pp. 23–32.
- WESSBERG H.G., SZABOLCS FAZAKAS I., *Réponse de l'UE à la crise des réfugiés : l'approche dite des « points d'accès »*, présenté en vertu de l'article 287, du TFUE (Rapport spécial No. 6). Cour des Comptes Européenne (Chambre III), Luxembourg, 2017. <https://op.europa.eu/fr/publication-detail/-/publication/483a9bfc-77f6-11e7-b2f2-01aa75ed71a1>