

De l'éducation d'urgence à l'intervention scolaire en contexte de camp

Un laboratoire innovant pour cultiver la transculturalité

Mickael IDRAC

Centre Population et Développement (CEPED), Paris

SUMMARY: The topic of the paper is related to emergencies education's modelling derived from two fields of research in the refugee camp of Calais (France). The methodology was based on semi-directives interviews made in the two main schools of the camp, one public school and one non-formal school. Emergencies' education is different than development assistance because educational dynamics now happens during the crisis and not as a development or empowerment activity. The curriculum is dedicated to survivorship in a multicultural context. This article highlights a situation where the French National Education shows limits while new innovative trends of migrants' education appears in the refugee camp. With intercultural mediators and mediator tools, the camp is becoming a transcultural laboratory.

RÉSUMÉ : L'article propose une modélisation de l'éducation d'urgence à partir d'entretiens réalisés dans deux écoles du camp de Calais : une école informelle et un dispositif de l'Éducation Nationale. L'éducation d'urgence est différente de toutes les logiques d'aide au développement puisque la situation de migration est simultanée à l'émergence de la question scolaire.

Les intervenants dessinent un curriculum au service de l'achèvement des besoins vitaux et, la classe étant composée d'élèves issus de plusieurs communautés, la problématique éducation transculturelle est prégnante. Cet article mettra en lumière une situation paradoxale où l'École de la République montre ses limites tandis que des initiatives adaptées voient le jour sur le terrain insalubre de la lande de Calais. De l'appel aux médiateurs interculturels à l'utilisation des objets médiateurs, le camp devient un laboratoire innovant au service de la transculturalité.

Introduction

Depuis le début des années 2000, la ville de Calais, dans le nord de la France, est confrontée à une augmentation croissante de populations migrantes sur son sol. En 2003, lors de la signature du Traité du Touquet¹, aucune des deux parties à savoir la France et la Grande-Bretagne n'avait envisagé que cet accord prendrait la forme d'une externalisation à Calais de la frontière anglaise. En janvier 2015, quand la préfecture du Pas-de-Calais décide de l'ouverture d'un centre d'accueil pour les migrants dans l'ancien centre de loisirs Jules Ferry, à environ 8 kilomètres du centre-ville de Calais, c'est un véritable camp de réfugiés qui se développe. L'objectif de cet article est de décrire une forme nouvelle d'éducation d'urgence sur fond de désengagement de l'État. Les flux migratoires actuels étant composés en grande partie de personnes disposant d'un passé scolaire, ce public ne souhaite pas transiger sur l'accès à l'éducation. En contrepartie, les mairies usent d'ingéniosité pour écarter les enfants déplacés de l'École de la République. De fait, c'est dans le camp que l'éducation s'organise, ce qui confirme la tendance générale du déplacement en amont de la question scolaire en contexte migratoire, l'école n'étant plus un levier de la reconstruction mais un élément au service de la survie.

J'ai observé dans le camp de Calais, et le contraste avec mon quotidien de professeur des écoles en réseau d'éducation prioritaire n'en a été que plus frappant, une homogénéité des interactions en classe et une réelle collaboration entre pairs alors que les enfants provenaient de communautés en conflit dans

la vie du camp. La question qui s'est imposée est la suivante : Comment l'école devient-elle un outil permettant de cultiver la transculturalité ? Au-delà de l'objectif descriptif de mes travaux, l'hypothèse est que, dans un contexte de déni d'inclusion orchestré par les acteurs publics, les écoles du camp sont mieux adaptées aux enfants déplacés que les réseaux formels, mon postulat étant que l'École de la République ne dispose pas des capacités nécessaires pour inclure ces enfants.

Je me suis rendu à Calais deux fois dans le cadre de cette recherche. Lors de mon premier séjour en février 2016, avant le premier démantèlement du camp, il y avait 440 mineurs dont 293 mineurs non accompagnés pour un total de 3 455 personnes, selon le recensement de l'ONG Help Refugees². Durant cette période, la majorité des habitants vivait dans ce qui est, par abus de langage, appelé « jungle » et qui est un détournement du mot « jangal » qui signifie « forêt » en afghan. Cette partie ne représente que la zone sud du camp également composé du centre Jules Ferry et d'un groupement de containers. Quand j'y retourne avant le deuxième démantèlement en octobre 2016, la population a augmenté et Help Refugees dénombre 10 188 personnes dont 1 179 mineurs (1 022 étant des mineurs non accompagnés). Il ne reste que quelques lieux de vie dans l'ancienne jungle, la majorité de la population habite autour de ce qui est appelé le « camp des caravanes ». Cette nouvelle aire s'est développée autour du centre Jules Ferry. Les données que je présente sont tirées de mes observations sur le terrain de Calais et d'entretiens semi-directifs réalisés dans les écoles du camp où il y a deux types d'acteurs : les enseignants bénévoles de l'École laïque du chemin des dunes (ELCD) et les enseignants de l'Éducation Nationale détachés sur un dispositif spécifique. Chaque entretien a été enregistré, retranscrit et les occurrences revenant de manière régulière ont été mises en évidence puis confrontées entre elles pour tenter de tirer des conclusions générales.

Afin de dérouler mon raisonnement, je rappellerai tout d'abord des éléments de terminologie et de contexte sur l'actualité des migrations avant de détailler les pratiques pédagogiques rencontrées dans le camp de Calais.

Précisions terminologiques et actualité des migrations

Au sens des Nations Unies, un migrant est une personne née dans un pays et qui vit dans un autre pays pour une durée supérieure à un an, quelles qu'en soient les raisons. Réfugié est un statut juridique encadré par les Conventions de Genève. Un réfugié quitte son pays car il craint des persécutions en raison « de sa race, de sa nationalité, de son appartenance à un groupe social, de ses opinions politiques ou de sa religion » (Convention de Genève, 1951³). Sur cette base, les pays signataires des conventions, dont la France, doivent accorder l'asile. Un second texte est primordial pour comprendre le cadre de ma recherche, la Convention internationale des droits de l'Enfant de 1989⁴ qui définit un enfant comme « Tout être humain âgé de moins de dix-huit ans, sauf si la majorité est atteinte plus tôt en vertu de la législation qui lui est applicable ». Ce que consacre par-dessus tout cette convention est que la situation d'un enfant n'est illégale nulle part, il n'y a pas un seul enfant en situation irrégulière, où qu'il soit et peu importe le moyen par lequel il est entré dans un pays. L'article 22 de cette convention traite des enfants cherchant à obtenir le statut de réfugié. Face à eux, les États doivent prendre les mesures nécessaires pour que l'enfant bénéficie de la protection et de l'assistance voulues afin de jouir des droits reconnus par la Convention. Concernant les enfants non accompagnés de leurs parents, il y a une nuance puisque l'enfant non accompagné se voit accorder la même protection que tout autre enfant définitivement ou temporairement privé de son milieu familial. À ce titre, le Haut-Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés (UNHCR) éclaircit la notion d'enfant non accompagné. C'est un enfant séparé de ses deux parents et qui n'est pas pris en charge par un adulte ayant, du fait de la loi ou de la coutume, la responsabilité de le faire. Cette définition élargit le spectre de l'accompagnement, puisqu'il n'est pas forcément garanti par les parents.

Les textes internationaux apportent davantage de garanties en termes de protection aux enfants qu'aux adultes majeurs, notamment s'ils sont non accompagnés. Dès lors, et j'ai pu

observer cet état de fait dans mes activités de recherche à Calais mais aussi dans le cadre de mes activités associatives, de nombreux migrants âgés de plus de dix-huit ans tentent de se faire passer pour des mineurs. Dans une certaine mesure, cette manipulation est *logique puisque* le code de l'entrée et du séjour des étrangers et du droit d'Asile (CESEDA) indique dans son article L521-45⁵ que « L'étranger mineur de dix-huit ans ne peut faire l'objet d'une mesure d'expulsion ». Néanmoins, malgré des textes internationaux protecteurs, les États restent maîtres de leur politique migratoire et, en France, la Circulaire interministérielle du 7 décembre 2006⁶ autorise le retour d'un enfant dans son pays d'origine pour une réunification familiale à condition que la mesure soit prise en vertu de l'intérêt supérieur de l'enfant. Cette circulaire pose un problème, la notion d'intérêt supérieur de l'enfant étant subjective et ses définitions incertaines malgré la publication par l'UNHCR d'un texte qui y est consacré⁷. Le flou de ce type de notion permet aux États de justifier le bafouement des droits de l'Enfant.

Si ces considérations sont rendues possibles, c'est parce que les migrations internationales souffrent d'un manque de gouvernance, les agences onusiennes compétentes sur la question se retrouvant en situation de concurrence. Par exemple, l'UNHCR est investi d'un mandat de protection des réfugiés et des personnes déplacées, c'est donc la principale partie prenante. Mais si l'on considère les migrations de travail, ce sont l'Organisation internationale du travail (OIT), pour le cadre normatif, et l'Organisation internationale pour les migrations (OIM), pour les projets concrets, qui sont compétents. D'autres agences apportent une expertise sur des aspects ciblés, comme l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, les sciences et la culture (UNESCO) qui va intervenir sur le volet éducation mais le Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF) va se concentrer sur les mineurs et donc s'intéresser également à l'éducation. Au manque d'homogénéité international s'ajoutent les échelles régionales, nationales et locales, et un discours quasi-schizophrénique se dessine dès qu'il s'agit d'évoquer les migrations de population. Cette démonstration vise à expliquer pourquoi la terminologie utilisée pour parler des enfants est différente selon l'appartenance institutionnelle des acteurs qui

les évoquent et leurs objectifs. Des acteurs associatifs peuvent mettre l'accent sur un discours compassionnel et parler d'enfants réfugiés. Des acteurs politiques cherchant à construire un caractère d'illégalité des migrations peuvent évoquer des mineurs en situation irrégulière. Mais si l'on considère la convention internationale des droits de l'Enfant au sens strict, tous ces termes sont des abus de langage, c'est donc le terme d'enfant déplacé que je choisis d'utiliser.

Bien que les États de l'Union Européenne (UE) disposent d'une relative latitude dans sa déclinaison, le régime d'asile européen commun désormais transposé dans le droit local des États membres s'inscrit dans une lecture restrictive des textes internationaux. Le règlement de Dublin est emblématique de cette politique. Il impose le principe selon lequel l'examen d'une demande d'asile revient à l'État qui a joué le rôle principal dans l'entrée ou le séjour du demandeur au sein de l'Union Européenne. Ce texte est l'un des principaux facteurs de prolifération des « jungles », terme qui par extension de la situation calaisienne est devenu un type de camp caractérisé par l'absence de toute forme de puissance publique (Agier, 2014). En effet, allant de pair avec la mise en place d'une approche *Hotspot* en Grèce et en Italie, lieux clos dédiés à l'enregistrement, l'identification, la prise d'empreintes digitales et le recueil des témoignages des migrants, la conséquence est que lesdits migrants doivent y déposer leur demande d'asile. Ces pays n'étant pas considérés comme des pays de destination, toutes les stratégies sont mises en œuvre pour éviter les *Hotspots*, ce qui explique qu'aux portes de l'Europe les campements informels se multiplient. Une majorité de migrants souhaitant rejoindre l'Angleterre, Calais fait aussi office de porte de sortie de l'espace Schengen. Les deux vies du camp de Calais sont symptomatiques de la rigidité opposée aux migrants puisque ce désert administratif était maintenu dans la plus grande insalubrité au mépris de toute considération des textes internationaux.

C'est en confrontant des données obtenues précédemment en travaillant sur le territoire de Seine-Saint-Denis (Île-de-France) avec mes observations, entretiens et conversations à Calais que j'ai identifié trois leviers qui permettent d'écarter les enfants déplacés des écoles de la ville. Premièrement, les mairies

demandent une domiciliation, alors que pour l'habitant d'un camp il est impossible de fournir un justificatif de domicile. Il s'agit en réalité d'un abus de droit car une simple adresse postale est légalement suffisante. Deuxièmement, il apparaît que pour une inscription à l'école en France, les enfants doivent être à jour de leurs vaccins, donc les mairies demandent un carnet de vaccination. Néanmoins, dans certains pays ce document n'existe pas et quand il existe, ce n'est pas la première chose que les migrants emportent avant le départ. Les mairies font de la rétention d'information vu que les enfants peuvent se faire vacciner gratuitement. Enfin, le camp de Calais, comme les bidonvilles de Seine-Saint-Denis, se trouve en périphérie de la ville. Cet éloignement permet à la mairie de déclarer que le camp n'est pas sur son territoire et qu'elle n'est pas compétente pour inscrire les enfants.

École encampée et pratiques pédagogiques innovantes

C'est face à ce déni d'inclusion que les habitants du camp ont pris l'initiative de créer des écoles, dont une école laïque qui a fait l'objet d'une profonde attention de ma part. J'ai fait le choix de parler d'école encampée en extension de la pensée de Michel Agier qui évoque un « encampement du monde ». Dans cette seconde partie, je souhaite montrer comment l'école encampée permet de surmonter les clivages communautaires pour devenir un outil au service de la transculturalité. Ma conception de la transculturalité s'inscrit dans la lignée des travaux de Chantal Forestal et dépasse le cadre de l'interculturalité pour transformer les représentations des agents en interaction et mobiliser le collectif au-delà de l'individu.

L'initiateur du projet de l'ELCD est un migrant nigérian vivant dans le camp, hôtelier de profession. Il cherchait avant tout à créer un lieu qui devienne, pour le paraphraser, « l'étendard politique du camp ». À l'issue de sa réflexion, il est apparu que la seule structure que les pelles mécaniques ne viendraient jamais détruire était une école. Il a été soutenu par une orthophoniste de Calais et aidé financièrement par l'ONG Solidarité laïque. L'équipe pédagogique est constituée de deux professeures

des écoles, maternelle et élémentaire, et d'une professeure de collège. Toutes les trois sont à mi-temps dans leur vie professionnelle et viennent bénévolement à l'ELCD sur leur temps libre. Afin de pouvoir enseigner avec la possibilité de faire de la différenciation pédagogique, les enseignantes ont fixé comme objectif d'être toujours deux adultes en classe. De fait, des bénévoles interviennent ponctuellement. Concernant l'emploi du temps, une seule session par jour est organisée, elle dure deux heures et ne débute jamais avant 10 h 30 pour que les enfants puissent dormir parce que les nuits sont agitées. Enfin, des animations spécifiques sont menées par des intervenants extérieurs : contes, théâtre, poésie, chant. Pour les enseignantes, ces activités permettent aux enfants de s'ouvrir et de parler d'eux-mêmes, la culture devient une priorité et un outil favorisant la communication avec un auditoire parfois mutique. Jusqu'à 12 ans, tous les enfants sont inclus dans une classe unique, cet âge de 12 ans a été retenu car il est celui qui correspond peu ou prou à celui atteint à la fin de notre école élémentaire, ensuite les pré-adolescents intègrent la classe pour adultes. Dans cette recherche, c'est la classe dite « des enfants » qui a monopolisé mon attention.

La population du camp est cosmopolite (Kurdes, Afghans, Syriens, Irakiens) et chaque communauté s'est regroupée dans un « quartier » spécifique, ce qui crée un climat de repli identitaire. Les enfants qui fréquentent l'école vivent quotidiennement cette atmosphère suspicieuse et l'un des principaux défis des enseignantes est d'éviter la reproduction des comportements des adultes. Pour ce faire, elles ont mobilisé des acteurs issus de chaque communauté représentée à l'école pour faire office de traducteurs. Pour un intervenant qui est confronté au multilinguisme, qui a ses représentations, les traducteurs deviennent de véritables médiateurs interculturels. Issus de la même communauté que les enfants, confrontés aux mêmes difficultés, mais maîtrisant les codes de l'école, ils deviennent acteurs de la pédagogie.

Pour un enfant qui arrive à l'ELCD, l'évaluation de sa capacité d'attention, réalisée à travers une évaluation diagnostique formalisée, laisse apparaître qu'elle est de l'ordre de la minute. Au bout d'une minute il fait autre chose, il joue,

se lève. Selon les enseignantes rencontrées, cet état de fait est compréhensible dans la mesure où elles font face à des enfants polytraumatisés. Le but de l'ELCD est donc avant tout de réapprendre aux enfants à être des élèves, le choix est fait de les laisser se déconcentrer au bout d'une minute. Les enfants peuvent arriver en retard, l'essentiel étant qu'ils viennent à l'école. Au fil des jours, le cadre se resserre et l'école devient le principal organe de régulation du quotidien pour des enfants sans repères qui ne se lèvent ni ne mangent à heures fixes. Après quelques semaines, la concentration augmente et l'une des enseignantes qui s'est particulièrement intéressée à cet indicateur a observé des capacités de concentration de l'ordre de trente minutes, ce qui est proche de ce que l'on voit en classe ordinaire. L'enfant qui se sent bien à l'école, dans une routine, avec des enfants qui ne sont pas de la même origine ethnique que lui, interpelle alors les parents et de plus en plus d'adultes viennent fréquenter une école qui change de rôle, qui devient un lieu de vie.

D'un point de vue pédagogique, les enseignantes ont fait le choix de mettre les mathématiques au premier plan avec une volonté d'intégrer des références propres à la culture des enfants. En effet, même dans les mathématiques, il y a des différences selon les aires géographiques où elles sont manipulées. L'apprentissage des opérations posées est explicite, le calcul de gauche à droite ne va pas forcément de soi. Les références culturelles permettent de donner du sens aux activités et de permettre à l'enfant d'opérer une transition entre l'école de son pays de naissance et celle du pays où il est encampé. Pour les enseignants il s'agit de « bon sens » et ils avancent qu'il n'aurait pas été possible d'impliquer les enfants avec des supports trop occidentalisés. L'exemple qui m'est proposé est celui d'un manuel qui a été donné à l'école et où l'on voit une famille en vacances au ski, alors que nombre d'enfants vivant dans le camp n'ont jamais vu de neige. Cet exemple est révélateur d'une autre difficulté qui est celle des supports d'enseignement, les dons étant nombreux mais souvent inadaptés. Pour dépasser la simple assimilation du savoir et entrer dans une appropriation génératrice de plaisirs, sensations et émotions (Manço et Alen, 2010) les exercices de mathématiques sont au service de la vie quotidienne. L'enfant doit trouver aux apprentissages

une application pratique, palpable et immédiate. Il s'agit d'apprendre à partir de jeux de rôle comme compter en jouant au marchand. Lors des entretiens, j'ai demandé aux enseignants pourquoi les mathématiques étaient au cœur des préoccupations et leur réponse a été que, peu importe les cultures, les mathématiques sont toujours la discipline la plus discriminante. Un enfant loin des mathématiques trop longtemps aura des difficultés à regagner une scolarité classique.

Quant aux langues utilisées en classe, en l'occurrence le français et l'anglais, elles ne sont considérées qu'en tant que moyens de communication et ne font pas l'objet d'apprentissages spécifiques. Le français travaillé est lié à l'amélioration du quotidien dans une aire géographique hostile. Il s'agit d'apprendre à parler aux policiers, à donner son numéro de téléphone ou encore à lire un plan de la ville en français. Les enseignantes permanentes, disposant comme évoqué d'un passé au sein de l'Éducation Nationale, ont dû changer leur représentation de ce qu'est apprendre une langue en contexte de camp. Il apparaît qu'elles se sont adaptées en déplaçant le curseur de leurs exigences et en remettant en question ce que signifiait pour elles être en réussite. L'enfant en réussite est celui qui persévère, qui a la confiance nécessaire pour rentrer dans les mécanismes d'appropriation. L'enseignant en réussite devient celui qui utilise la langue pour unifier et donne confiance aux enfants. C'est à ce niveau que des difficultés avec les bénévoles ponctuels ont été ressenties, notamment avec ceux qui avaient une activité d'enseignement dans la vie, puisqu'ils souhaitaient donner des cours de français littéral, sur le modèle de ce qu'ils faisaient avec leurs élèves, alors que le besoin était tout autre et qu'il s'agissait avant tout de juguler le traumatisme.

Les enseignants titulaires de l'Éducation Nationale détachés sur un dispositif éducatif de deux classes, ouvert par l'Éducation Nationale au Centre Jules Ferry en mai 2016, ont d'abord ressenti ces mêmes difficultés. J'ai rencontré celui qui travaille avec la classe des grands, c'est-à-dire une classe unique qui regroupe tous les niveaux d'une école élémentaire. Lors de sa nomination, il a suivi des formations dispensées par le Centre académique pour la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs

(CASNAV) de son département. Il s'est vu proposer des outils pour apprendre le français aux enfants. Néanmoins, ces outils ne pouvaient qu'être inadaptés, et ce pour deux raisons. Premièrement, sa hiérarchie lui demandait en priorité d'enseigner le français alors que ses élèves n'en avaient ni l'envie ni le besoin. Deuxièmement, les CASNAV disposent d'une expertise quant aux élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et aux élèves issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV), mais les enfants déplacés de la lande de Calais ne rentrent pas dans ces cadres. Il s'agit d'enfants polytraumatisés, souvent sans parents, mutiques et méfiants. De plus, la question du plurilinguisme en classe gêne l'utilisation des outils du CASNAV qui sont traduits dans une multitude de langues officielles mais pas en kurde, alors que de nombreux enfants du camp sont kurdes. De fait, après un état des lieux, l'enseignant a développé sa propre approche. Lors de nos entretiens, je me suis rapidement rendu compte que de nombreuses techniques se rapprochaient de celles utilisées à l'ELCD, ce qui est particulièrement intéressant dans la mesure où les acteurs des deux structures ne se sont jamais concertés, la hiérarchie issue de l'Éducation Nationale ayant demandé aux deux titulaires du dispositif de garder leurs distances avec les écoles non formelles.

Les activités et le travail engagés avec un groupe d'élèves soudanais illustrent la capacité d'adaptation dont il faut faire preuve en contexte de camp, face à un auditoire ne pouvant pas être considéré à travers les standards EANA ou EFIV. Des enfants ont dit à l'enseignant la chose suivante : « Monsieur, pour apprendre au Soudan, on est assis en ligne et on répète. Quand on a retenu à force de répéter, c'est bon ». Dès lors, il lui a fallu accepter ce fonctionnement dans une logique de transition, afin de ne pas déconnecter les enfants de la méthode qui les rassure. Une fois le climat apaisé, il a été possible de rentrer dans des pédagogies plus actives. Cette fois, l'idée force n'est plus l'utilisation de médiateurs interculturels mais l'appel à des objets médiateurs. Dans cette classe, le parti pris est différent de celui de l'ELCD puisque la langue est la priorité, le français de survie, celui de l'utilisateur du camp de Calais. En travaillant plusieurs thématiques comme se présenter, faire les courses, se repérer en

ville, parler à la Police, l'entrée dans l'activité se fait à partir de situations de répétition, comme au Soudan. Les supports proposés rentrent dans cette logique avec des fichiers audio pour travailler la prononciation et des fiches avec la retranscription scripturale accompagnée de dessins. Après avoir enrôlé les élèves de la sorte, l'enseignant utilise des jeux de rôles avec des marionnettes pour dédramatiser la pratique et faire parler les enfants. L'élève n'a plus le sentiment de honte qui l'empêche de s'exprimer, la honte étant transférée sur l'objet médiateur. Pour générer un climat de sérénité, il utilise également la musique. Selon lui, ces activités ont beau être non verbales elles sont propices aux échanges. Au fil de notre entretien, il en est venu lui-même à me dire que dans sa classe la culture est partout, alors qu'avant notre rencontre il n'en avait pas conscience.

Conclusion

À Calais, à la fin de chaque entretien, j'ai voulu savoir si mes interlocuteurs se sentaient toujours enseignants. Immédiatement, la réponse a été non, ou alors pas tout à fait. Ce que j'ai voulu démontrer dans cet article est que l'éducation en contexte de camp est fortement teintée de travail social. C'est pour cette raison que je propose d'utiliser le terme d'intervenant scolaire (Idrac et Rachédi, 2016) qui correspond davantage au quotidien des acteurs évoqués. Avec le déplacement en amont de la question de l'école, il est logique de faire face à l'avènement d'un nouveau métier. Les outils utilisés se rapprochent des médias du travail social, mais les choix pédagogiques et la différenciation ancrent la pratique dans les métiers de l'enseignement.

Les dynamiques évoquées dépassent donc les mécanismes de l'éducation en situation d'urgence pour s'apparenter à une véritable éducation d'urgence, dans l'urgence et à l'urgence. Cette dichotomie s'inspire de la scission traditionnelle du travail humanitaire entre « urgence » pour répondre aux crises et « développement » pour enclencher la reconstruction post-crise. L'éducation n'échappe pas à ce schéma, le but étant le retour à la normalité. Néanmoins, avec une demande désormais

concomitante à la crise, deux étapes préalables se dessinent : la remédiation pour réapprendre aux enfants à être élèves et une transition où se prépare le retour à la scolarité classique.

NOTES

1 Décret n° 2004-137 du 6 février 2004 portant publication du traité entre le Gouvernement de la République française et le Gouvernement du Royaume-Uni, de Grande-Bretagne et d'Irlande du Nord, relatif à la mise en œuvre de contrôles frontaliers dans les ports maritimes de la Manche et de la Mer du Nord des deux pays, signé au Touquet, le 4 février 2003.

2 <https://passeursdhospitalites.wordpress.com> ; consulté le 20/03/2018.

3 Convention de Genève relative au statut des réfugiés du 28 juillet 1951 adoptée à l'issue d'une conférence des plénipotentiaires des Nations Unies et protocole additionnel du 31 janvier 1967.

4 Convention internationale des droits de l'Enfant du 20 novembre 1989 adoptée par l'Assemblée générale dans sa résolution 44/25. Entrée en vigueur le 2 septembre 1990.

5 Code de l'entrée et du séjour des étrangers et du droit d'Asile ; sur le droit d'Asile - article L521-4.

6 Circulaire interministérielle N°DPM/ACI3/2006/522 du 7 décembre 2006 relative au dispositif d'aide au retour pour les étrangers en situation irrégulière ou en situation de dénuement.

7 Haut-Commissariat aux réfugiés des Nations Unies, (2008), *Principes directeurs du HCR relatifs à la détermination de l'intérêt supérieur de l'enfant*, publié à Genève en mai 2008.

Bibliographie

AGIER, Michel, *Un Monde de Camps*, Paris : Éd. La Découverte, 2014.

ALEN, Patricia, et MANÇO, Altay, *Appropriation du français par les migrants*, Paris : Éd. L'Harmattan, 2016.

CHELPI-DEN HAMER, Magali *et al.*, « Éducation et conflits. Les enjeux de l'offre éducative en situation de crise », *Revue Autrepart* 2010/2, n° 54, 2010, pp. 3-22.

FORESTAL, Chantal, « L'approche transculturelle en didactique des langues-cultures : une démarche discutable ou qui mérite d'être discutée ? », *ÉLA. Études de linguistique appliquée* 2008/4, n° 152, octobre-décembre 2008, pp. 393-410.

IDRAC, Mickaël, et RACHÉDI, Lilyane, « Mobilités et intervention scolaire : le cas des enfants déplacés de l'École Laïque du Chemin des Dunes de Calais », *Mobilités internationales et intervention interculturelle*, Études réunies par Catherine Montgomery et Catherine Bourassa-Dansereau, Québec : Presses de l'Université du Québec, 2017, pp. 219-239.

SCHIFF, Claire, « L'institution scolaire et les élèves migrants : peut mieux faire », *Hommes et Migrations*, n° 1251, septembre-octobre 2004.

WITHOL DE WENDEN, Catherine, « L'Europe et la crise des réfugiés », *Études* 2016/3, mars 2016, pp. 7-16.