

Contextes et didactiques

Revue semestrielle en Sciences de l'éducation

25 | 2025

Le corps dans l'enseignement supérieur/tertiaire en présentiel et à distance

Enjeux de normalité dans les complexes éducatifs des camps de réfugiés de Grèce

Issues of Normality in the Educational Complexes of Greek Refugee Camps

Mickael Idrac



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ced/7044>

ISSN : 2551-6116

Éditeur

Presses universitaires des Antilles

Ce document vous est fourni par Université des Antilles – Service commun de la documentation



Ce document a été généré automatiquement le 27 juin 2025.

Enjeux de normalité dans les complexes éducatifs des camps de réfugiés de Grèce

Issues of Normality in the Educational Complexes of Greek Refugee Camps

Mickael Idrac

1. Introduction : différencier la norme du normal

- ¹ Avec la dislocation de la Libye et l'aggravation du conflit syrien ayant conduit à la chute du régime, les dynamiques d'encampement (Agier, 2014) se sont développées aux portes de l'Europe. Les politiques migratoires restrictives menées par l'Union européenne (UE), notamment la mise en œuvre d'une approche *hotspots* qui instaure un droit dérogatoire en Grèce et en Italie, en sont la cause principale. Par ailleurs, les politiques d'invisibilisation des migrants, menées par les pays membres, encouragent un déni d'inclusion (Idrac & Rachédi, 2017) qui éloigne les enfants déplacés des parcours scolaires formels. Dès lors, les « complexes éducatifs » non formels sont de plus en plus nombreux au sein des camps. Le concept de complexe éducatif est choisi pour illustrer la multiplication des institutions dites éducatives dans les camps, car le terme « école » revendiqué par de nombreux acteurs est régulièrement usurpé. En effet, les activités proposées dans les camps de Grèce, que cet article se propose d'étudier, sont parfois éloignées de toute forme d'apprentissage. Il s'agira d'en présenter un certain nombre en tentant de définir ce qu'est, pourrait ou devrait être une école dans un camp.
- ² En les écartant volontairement du service public de l'éducation, la Grèce encourage la condition d'*outsider* (Becker, 1963) des enfants issus des camps. Ce concept issu du courant nord-américain de l'interactionnisme symbolique est désormais largement répandu pour catégoriser des individus « en dehors de la norme » établie par une société donnée. Mon propos vise à mettre en débat la notion de norme et celle de

« normalité » brandie comme un étendard par la majorité des acteurs de l'éducation que j'ai pu rencontrer en Grèce, qu'il s'agisse de l'éducation formelle ou non formelle.

- 3 D'après le dictionnaire Larousse, la normalité serait un « état » et le « caractère de ce qui est conforme à la norme » ou « considéré comme l'état normal¹ ». Or, le lien entre la norme et la normalité ne semble pas forcément aller de soi. En effet, pour Boudon et Bourricaud (1990), les normes sont des « manières de faire, d'être ou de penser, socialement définies et sanctionnées ». Elles exigent une « rationalisation intellectuellement de régulation de l'action » qui différencie la norme du « normal ». Cette distinction est surtout travaillée par des chercheurs comme Canguilhem, Foucault et Macherey. Canguilhem (1966) affirme que le normal n'est pas une donnée objective, mais une création active du vivant, qui instaure ses propres normes face à son environnement. Cette approche rompt avec une conception statistique du normal et introduit une dimension normative fondée sur la vitalité. Foucault (1975), reprenant cette idée, montre comment la norme devient un opérateur central du pouvoir dans les sociétés modernes, à travers des dispositifs de surveillance et de discipline qui visent à produire des corps « normaux ». Plus récemment, Macherey (2009), dans une perspective proche, analyse la manière dont les discours instituent des régimes de normalité qui relèvent d'un processus idéologique masqué sous l'apparence de l'évidence.
- 4 Ces approches convergent pour affirmer que le « normal » est toujours prescriptif, produit par des dynamiques historiques, sociales et politiques. Elles éclairent les rapports de pouvoir au sein des institutions éducatives – qu'elles soient formelles ou non – où la norme est souvent imposée par l'enseignant. Cela explique en partie le fait que les acteurs de l'éducation auxquels je faisais référence précédemment interprètent la normalité à travers leur propre cadre de références et entretiennent la confusion entre la notion de norme et celle de normalité. Parfois, la normalité est rapportée au fait « d'aller » à l'école, d'autres fois au fait d'y « retourner » après le parcours migratoire ou bien encore à la nécessité « d'apprendre » et « développer des compétences ».
- 5 La malléabilité de la notion conjuguée au fait qu'il semble acquis pour mes interlocuteurs que l'école représente la normalité de l'enfant ont eu deux conséquences. La première a été d'offrir un prétexte moral à toutes sortes d'institutions pour s'installer dans les camps. La seconde a été d'ouvrir la porte à des interventions dites éducatives qui prenaient tant de formes différentes qu'elles devenaient difficiles à cartographier et à évaluer.

2. Enjeux méthodologiques et problématisation

- 6 J'ai enquêté en Grèce entre 2017 et 2019 afin de comprendre le rôle et la place des complexes éducatifs que je voyais se multiplier au sein des camps. J'ai mené une ethnographie multisituée dans plusieurs camps, aux profils et aux statuts juridiques différents : Skaramangas, Eleonas et Ritsona sur le continent ; Vial, Kara Tepe, Moria et Vathy dans les îles. Les camps situés en Grèce continentale ont le statut de *Reception and Accomodation Centers* (RAC) tandis que ceux des îles de la mer Égée, situées face à la Turquie et soumises à l'approche *hotspots* ont le statut de *Reception and Identification Centers* (RIC).

- 7 J'ai fait le choix de me concentrer sur une enquête qualitative, à travers des entretiens semi-directifs, auprès de toutes les parties prenantes de l'éducation. La même grille d'entretien a été utilisée lors des 56 interviews menées, elles ont été retranscrites et codées manuellement pour regrouper les citations par thèmes génériques. Leur durée a oscillé entre 45 minutes avec les acteurs les moins loquaces et 1 h 30 avec les plus prolixes. Pour documenter l'intérieur des camps, il était nécessaire de comprendre les décisions extérieures qui en modelaient l'environnement, j'ai donc construit un réseau d'enquêtés en entonnoir, en commençant par contacter les acteurs supranationaux (ONU, UE) puis nationaux (ministères) et locaux (municipalité, réseaux militants, acteurs de l'éducation formelle, acteurs de l'éducation non formelle, administrateurs des camps). En parallèle, je suis parvenu lors de chacun de mes terrains à glaner des autorisations pour entrer dans des camps et j'y ai mené 17 observations de classe. Je les ai analysées à travers une grille d'observation prenant en compte le rôle de l'enseignant, celui des élèves et le jeu d'interactions se déroulant entre tous les acteurs de la séance. Je me suis essentiellement appuyé sur un acteur clé par strate décisionnelle (supranationale, nationale, locale) pour m'adapter aux exigences administratives conditionnant l'entrée dans les camps, mais aussi avoir accès à tout le panorama des acteurs de l'éducation destinée aux enfants des camps.
- 8 Dès 2017, l'UNICEF m'a ouvert ses portes et recommandé auprès d'acteurs de terrain qui ont facilité mon entrée dans les camps. En 2018, la rencontre déterminante d'une cheffe de projet du ministère de l'Éducation m'a permis de tisser ma toile avant que, la même année, la mairie d'Athènes me permette d'atteindre un réseau politique qui m'a aidé à conclure mon enquête en 2019 alors que le pays était sous tension en raison de l'arrivée au pouvoir d'un parti conservateur. Les différents acteurs que je viens d'énoncer m'ont invité à participer à l'*Education Sector Working Group* (ESWG) au sein duquel ils collaboraient. Placé sous l'autorité de l'UNICEF, ce groupe de travail comprenait des associations locales, des ONG internationales, des représentants du secteur public grec et des agences onusiennes. Leur objectif était de favoriser l'inclusion des enfants vivant dans les camps au sein d'un dispositif transitoire intitulé *Reception Facilities for Refugee Education* (RFRE). Ce dispositif était organisé autour d'enseignements dispensés dans les écoles formelles une fois que les élèves grecs étaient partis. Il était pensé comme une passerelle vers la classe ordinaire pour les enfants des camps. Dans les camps, l'UNICEF a délégué à partir de 2018 les activités d'éducation non formelle à trois ONG grecques : Elix, Metadrasi et Solidarity Now. L'objectif du maintien des activités d'éducation non formelle était qu'elles se mettent au service de la réussite du dispositif RFRE. Dès lors, l'UNICEF a réussi à mettre fin à plusieurs années de concurrence entre ONG sur fond de multiplication des initiatives que je présentais en introduction.
- 9 Cet article entend étudier ce processus de rationalisation de l'éducation non formelle dans les camps pour définir ce qui peut y faire école, sous quelle forme et sous quelles conditions : faut-il s'inspirer des pratiques en vigueur dans l'éducation formelle ? Le déni d'inclusion est-il une conséquence des lacunes du système public éducatif en Grèce ? Faut-il réfléchir à une forme de complémentarité entre l'éducation formelle et non formelle ?
- 10 Pour y répondre, je mettrai en lumière certaines pratiques et conceptions de la normalité ou de la norme pouvant permettre aux enfants des camps de se délester de leur condition d'*outsider*. Outre la question de la norme, les *outsiders* sont définis par

Becker comme « étrangers au groupe social dominant » (*op. cit.*) et leur sortie de cet état se concrétisera donc par le fait de ne plus être considérés comme tels.

- 11 Dans un premier temps, je présenterai le déni d'inclusion opposé aux enfants des camps qui les transforme en *outsiders*. Ensuite, j'évoquerai les débats qui traversent les salles de classe des camps quant à l'instauration d'un cadre plus ou moins strict pour les apprentissages. Enfin, j'évoquerai les différentes représentations de la normalité rencontrées chez les acteurs de terrain avant d'établir cette notion en tant que processus cognitif dont la construction devient la priorité de l'éducation en contexte de camp.

3. Les fondements du déni d'inclusion

- 12 Avant de décrypter le rôle des complexes éducatifs au cœur des camps de Grèce, il convient de s'interroger sur leur multiplication alors que l'instruction publique est gratuite et obligatoire pour tous les enfants. En Grèce, les écoles primaires sont responsables de l'inscription des enfants dans le secteur de l'éducation formelle. Dès lors, lorsque le déni d'inclusion se joue à une échelle locale, il est souvent le résultat de pressions qu'exercent des citoyens grecs sur des personnels de direction qui répondent favorablement pour s'acheter une forme de paix sociale. Une travailleuse sociale de l'ONG Arsis, rencontrée à Thessalonique grâce à mes contacts au sein de l'ESWG, en décrit les modalités :

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.

- 13 Au-delà du déni d'inclusion qui se joue à l'échelle locale, une dynamique de plus grande ampleur était orchestrée par l'État durant mes périodes de présence en Grèce. Tous les enfants vivant dans les camps des îles de la mer Égée étaient empêchés d'accéder à l'école publique alors que le dispositif RFRE leur était dédié. En effet, le RFRE étant légalement réservé aux enfants des *Reception and Accomodation Centers* (RAC) et les camps situés sur les îles étant des *Reception and Identification Centers* (RIC), les enfants vivant dans les camps des îles ne pouvaient rejoindre un parcours scolaire formel hors des camps. Face à cette situation, certaines ONG ou associations locales ont tiré la sonnette d'alarme. En septembre 2017, le gouvernement a annoncé qu'en parallèle du renforcement du RFRE, le dispositif *Zones of Education of Priorities* (ZEP) qui préexistait serait revu et adapté pour faciliter l'inclusion des enfants déplacés. Toutes les écoles en ZEP qui accueillait entre 9 et 20 enfants déplacés pouvaient alors obtenir des fonds pour ouvrir une classe spécifique dédiée à leur accueil. Dans le cadre de ce dispositif, les élèves étaient inclus à une classe ordinaire, mais bénéficiaient d'un soutien particulier en petits groupes pour le grec, l'anglais, les mathématiques et les sciences. La coordinatrice de l'UNICEF pour la Grèce justifie cette évolution de la façon suivante :

Le cadre des RFRE 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.

- 14 Pourtant, les classes dédiées aux enfants déplacés dans les ZEP étant légalement réservées aux enfants vivant en dehors des camps et les migrants des îles ne vivant que

dans des camps, aucune possibilité ne s'offrait à eux pour inscrire leurs enfants dans un système d'éducation formel. Avec cette subtilité, conjuguée au fait que le dispositif RFRE soit réservé aux enfants des RAC alors que les camps des îles sont des 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'ESWG, la première grille de lecture du déni d'inclusion orchestré par le gouvernement est éminemment politique :

Les manipulations pour ne pas accepter les enfants sont avant tout politiques, 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.

- 15 Néanmoins, le déni d'inclusion, qui va entraîner une multiplication du nombre de complexes éducatifs dans les camps, se joue aussi sur fond de lacunes structurelles du système public éducatif. Dès 2017, la responsable pédagogique de l'ONG Arsis 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.

- 16 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 :

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 (Crocq, 1999).

- 17 Il est important de préciser la définition du trauma même s'il ne s'agit pas du thème central de l'article, car il met en danger les dynamiques de transmission culturelle (Belkaïd & Gerraoui, 2003) permises par l'éducation et à mal la reconstruction d'un *moi interculturel* (Derivois et al., 2009 et 2013). Par ailleurs, en Grèce, comme le précise la coordinatrice de l'UNICEF :

Les enseignants sont peu formés à la prise en charge du trauma des enfants et à la construction de dynamiques interculturelles, c'est pourquoi nous essayons de mettre en place de nouveaux modules de formation dans les universités qui vont former les futurs enseignants, nous travaillons en partenariat avec ces universités.

- 18 Par conséquent, même les enseignants du dispositif RFRE qui accueillent des enfants issus des camps sont démunis. J'ai pu échanger avec certains d'entre eux et percevoir un véritable mal-être lorsqu'une enseignante m'a décrit son quotidien :

Je travaille avec beaucoup d'élèves, la formation que j'ai reçue avant de prendre mon poste en RFRE est sommaire. En plus, je suis affectée loin de ma région d'origine. C'est très dur de faire face à des élèves dont le comportement est violent ou irrespectueux.

- 19 Le premier rapport d'évaluation du comité scientifique (2017) qui avait précédemment travaillé sur la construction du dispositif fait état de nombreux échecs de la part d'enseignants affectés au RFRE. Il souligne un certain découragement et des lacunes

dans le geste professionnel, inadapté à leur public. Dans un tel contexte, la fréquentation de complexes éducatifs à l'intérieur des camps peut devenir une étape positive du parcours migratoire des enfants. Le coordinateur local de l'Organisation Internationale des Migrations (OIM) rencontré sur l'île de Chios souligne l'intérêt de l'éducation non formelle :

Les enfants n'ont pas accès à l'école sur les îles, mais c'est d'un programme d'éducation non formelle dont ils ont besoin, avec des *curricula* sur mesure proposés par des enseignants formés à l'interculturalité. Il n'y a pas que la barrière de la langue qui est difficile pour aller à l'école classique, il n'y a pas que la discrimination, il y a un éloignement de plusieurs années de tout système d'éducation qui nécessite une réadaptation pendant laquelle les enfants ne parviennent pas à rester assis, écouter, respecter les règles.

- 20 Dès que l'UNICEF a rationalisé la réponse éducative dans les camps, délégué toute l'éducation non formelle à des partenaires, les acteurs de terrain ont tous été formés par au soutien psychosocial et à l'interculturalité. Les complexes éducatifs des camps se sont alors concentrés sur l'objectif de faciliter la transition vers l'éducation formelle, que l'UNICEF considère comme un gage de normalité. Les chapitres suivants s'intéresseront donc aux modalités permettant d'atteindre cet objectif.

4. La voie du compromis entre la fermeté et l'absence de cadre

- 21 En contexte de camp, l'enseignant doit opérer des choix qui sont différents de ceux d'une classe ordinaire. La question du cadre est en tension entre la nécessité de laisser faire les enfants pour faciliter leur retour en classe et l'édiction de règles, d'une forme de norme régulée par l'enseignant. Dans ce chapitre, j'évoquerai une visite précédant la rationalisation par l'UNICEF puis détaillerai des observations réalisées auprès de ses deux premiers partenaires : les ONG Elix et Metadrasi.
- 22 Le premier entretien que j'ai obtenu dans le camp de Skaramangas, à l'automne 2017, se déroula avant au sein de la Hope School, structure médiatisée dont j'avais entendu parler depuis la France. J'y ai rencontré le directeur, qui est Syrien et fait aussi office de professeur d'arts. Je l'ai observé lors d'une séance menée avec des enfants du camp. Tous les élèves disposaient de leur matériel personnel (gommes, crayons, cahier de dessin) et l'intervenant proposait des feutres et des fusains. Mon observation a duré une heure et j'ai souligné une tenue de la classe très libre, cinq élèves sont arrivés en retard et ont été accueillis, ils pouvaient se lever et communiquer. Pour mon interlocuteur, l'essentiel était ailleurs, il fallait que les enfants se « réveillent et viennent à l'école ». Ses objectifs étaient davantage articulés autour de l'enrôlement des enfants pour garder un lien avec l'institution scolaire que de l'acquisition de compétences. En multipliant les observations, j'ai rapidement observé que la question du bruit n'était pas un invariant. Il m'a fallu trouver des explications au fait que certaines salles de classe soient bruyantes et d'autres pas.
- 23 Lors d'un entretien avec la représentante du ministère de l'Éducation au sein de l'ESWG mené en 2018, alors que nous discussions du dispositif RFRE, l'objectif ultime de ce dispositif m'était présenté comme celui d'opérer une transition du camp vers la normalité représentée par l'éducation formelle. La question de la normalité dans le cadre de l'éducation formelle et celui de l'éducation non formelle a aussi été débattue

avec la cheffe de projet du ministère de l'Éducation en charge de l'implantation des écoles maternelles publiques dans les camps :

Jusqu'en 2018 il y avait des dynamiques de concurrence. Paradoxalement, les structures non formelles sont plus jolies, souples et attirantes, mais ne produisent pas de normalité en raison de l'absence de règles qui y règne. Dans les écoles formelles, moins attirantes, assister à la classe est obligatoire et il peut y avoir des sanctions. Dans le secteur non formel, les absences ou les retards sont trop fréquents et trop tolérés.

- 24 Il s'agit selon elle d'une question de « normalité », car les règles sont un « marqueur » de ce qui définit l'école. Grâce à la fréquentation d'une école formelle, l'enfant bénéficie de documents officiels, elle considère donc que c'est toute la famille qui avance vers la normalité. Implicitement, elle se réfère à une normalité qui, à travers l'école, favorisera une intégration sociale. Mes entretiens confirment que c'est autour de la transition vers l'école formelle que le comité scientifique a été mandaté par le ministère de l'Éducation pour modéliser le dispositif RFRE et que l'UNICEF a coordonné sa mise en œuvre autour de la production de normalité par le secteur non formel. La Hope School n'a pas survécu à la restructuration opérée par l'UNICEF, qui demandait à ses partenaires de mettre en œuvre une certaine discipline en classe, sur le modèle de ce qui est pratiqué dans le système formel.
- 25 Pour la coordinatrice de l'ONG Elix que j'ai rencontrée à Skaramangas et qui s'inscrit pleinement dans le cadre demandé par l'UNICEF : « L'exigence vis-à-vis des enfants est un gage de normalité et il s'agit du meilleur moyen de leur rendre leur dignité ». Elle considère que les laisser « trop libres » entraîne un enracinement de la différence de statut et qu'ils finissent par se considérer eux-mêmes comme différents, comme des *outsiders*.
- 26 J'ai pu observer les conséquences de cette conception lors de plusieurs observations de classe dont l'une, en août 2018, m'a interpellé par son climat de sérénité. Il y avait 7 élèves de 12 ans en classe et le thème du jour était la division. La séance s'est déroulée dans le calme et une scène illustre la finesse du geste professionnel de l'enseignante. Un garçon du groupe essayait d'accaparer l'attention en faisant des bruits avec sa bouche, bavardant, essayant de faire des blagues. Elle le rappela à l'ordre plusieurs fois, mais restait bienveillante. Elle souriait et encourageait les enfants sans jamais porter une attention excessive à l'élève qui tentait de se faire remarquer. Finalement, il demanda lui-même à aller au tableau pour faire une division, réussie avec brio, mais avec deux grandes règles cachées derrière son dos qu'il a dégainées en repartant s'asseoir pour mimer une parade avec des épées. Cette fois, tout le monde a ri. Lors de cette scène, tous les acteurs ont été gagnants. Le garçon a eu son moment de gloire, l'enseignante l'a impliqué sans lui porter d'attention excessive et est parvenue à le mettre en situation de réussite. À l'issue de la séance, elle a souhaité me parler de la scène :

Il vit au camp depuis environ deux ans et présente des problèmes de santé mentale. Il va beaucoup mieux depuis quelques semaines, je suis fière de lui, il progresse et s'en rend compte. Un jour, il m'a dit qu'il savait qu'auparavant il était « horrible », mais que maintenant c'était terminé.
- 27 Néanmoins, le climat n'est pas toujours aussi propice aux petites victoires. J'ai pu assister à une séance de Grec dans le camp d'Eleonas concernant 13 élèves de 10 à 13 ans où l'enseignante était dépassée par le bruit. Pourtant, j'ai pu souligner sa volonté d'exigence et d'édiction de règles. Après cinq minutes d'activités rituelles autour de l'appel et de jeux sur les prénoms, elle a fermé la porte à clé pour forcer les

retardataires à frapper, s'excuser et demander d'assister à la classe si tel était leur souhait. Une fois les élèves partis, elle a souhaité se justifier : « Je tiens à m'excuser, car je ne m'attendais pas à vous faire vivre cette situation. C'est la première fois que j'ai cinq nouveaux élèves qui arrivent le même jour ».

- 28 Lors de ma dernière visite, à l'été 2019, alors que je retournais au camp d'Eleonas pour observer une nouvelle séance de l'ONG Elix, je fus averti que le contexte n'était plus le même qu'à l'été précédent. Les bouleversements électoraux que la Grèce venait de connaître influençaient l'environnement des camps.
- 29 Eleonas, réputé pour sa paisibilité, commençait à se tendre et à être en surpopulation. De fait, les enfants étaient plus nombreux dans chaque classe. J'ai observé une séance de Grec pour des enfants de 10 à 12 ans qui étaient 20 en classe. L'enseignante m'explique que le climat ambiant ne lui permettait pas de travailler sereinement :
C'est le trauma qui parle et non le manque de respect, même quand les élèves mettent les pieds sur la table ou rient à cause d'un prétendu « pet » donc je ne peux pas crier. On se sent de plus en plus en échec avec la surpopulation, les problèmes récents dans le camp qui rejailissent sur des enfants qui sont de plus en plus nombreux.
- 30 Lorsque j'ai rencontré l'ONG Metadrasi pour la première fois à Athènes en 2018, j'ai négocié l'accès à plusieurs séances et obtins de visiter le complexe de Vial sur l'île de Chios, d'assister à une séance dans Mytilène ainsi qu'une seconde dans le camp de Kara Tepe sur l'île de Lesbos. J'en ai tiré des conclusions assez similaires à mes observations auprès de l'ONG Elix tout en soulignant une attention particulière portée au geste de l'enseignant et à sa posture. Lors de mon observation dans Mytilène, j'étais face à un public de mineurs non accompagnés (MNA) que l'ONG Metadrasi allait chercher en bus à la sortie du camp de Moria pour les conduire dans une villa réorganisée en complexe éducatif. J'ai assisté à deux séances.
- 31 La première était une leçon de grec qui s'est déroulée dans un climat de désintérêt des élèves qui jouaient avec leur téléphone portable. La posture de l'enseignant que je qualifierais de dilettante était en jeu dans la mesure où il les menaçait de confisquer leur téléphone sans jamais s'exécuter. Quant au contenu de la séance, il était si formel et basé sur des répétitions de sujets loin des préoccupations des enfants, comme les saisons et les jours de la semaine, que la désinvolture manifeste des élèves était compréhensible.
- 32 La deuxième séance était une leçon d'anglais qui m'a en permis de travailler les questions de normalité et de gestion du bruit à travers le geste professionnel de l'enseignant, notamment à travers une anecdote induite par l'intrusion d'un coordinateur. L'enseignant mettait constamment les élèves en activité en ramenant chaque exemple à leur quotidien dans le camp ainsi qu'à leur passé, les verbes étudiés étaient choisis par les élèves, qui devaient les exemplifier avec un sujet de leur choix. S'ils souhaitent parler de danse, ils devaient donner le nom de leur danse préférée, quand ils parlaient de sport, ils devaient le ramener à leur sport préféré. Il n'y avait aucun bruit dans cette classe, dès le deuxième avertissement concernant le téléphone portable, l'objet était confisqué, ce qui correspondait aux règles de vie affichées sur les murs. Après une vingtaine de minutes, l'enseignant s'est rendu compte qu'il lui manquait des photocopies et s'est absenté. C'est alors que le coordinateur de la structure est entré, il a salué poliment les élèves, l'un d'eux s'est levé pour aller aux toilettes.

- 33 Le coordinateur a accepté en exigeant que l'élève aille à la photocopieuse prévenir l'enseignant, il s'est exécuté. J'y ai souligné un attachement aux règles de vie et à l'exigence portée par tous les acteurs de l'ONG Metadrasi. Dans le camp de Kara Tepe, cette exigence était poussée plus loin avec la proposition d'exercices à réaliser en dehors de la classe que les élèves devaient présenter en arrivant ou encore la fermeture à clé du complexe éducatif de Vial une fois que les séances avaient commencé pour mettre l'accent sur la ponctualité.
- 34 Dans cette partie, j'ai souhaité illustrer les concrétisations sur le climat de classe des prises de position en termes d'exigence ou de laisser-faire. La période de l'été 2018 était celle où l'organisation impulsée par l'UNICEF autour de ses deux partenaires qu'étaient les ONG Elix et Metadrasi était la plus évocatrice au regard de la posture des enseignants articulée autour de la mise en place d'un cadre. L'objectif poursuivi était de permettre aux enfants des camps de rejoindre, à terme, le secteur de l'éducation formelle pour favoriser l'intégration sociale des familles. Dans cette logique, la coordinatrice de l'ONG Elix à Skaramangas précisait en évoquant les habitants du camp : « S'ils veulent être une famille normale, ils doivent avoir des enfants normaux qui vont à l'école normale ». Pour une salariée du ministère de l'Éducation détachée dans le camp de Ritsona, rencontrée à l'été 2019, il s'agissait même de l'argument à utiliser prioritairement, car au-delà de devenir des parents « normaux » en envoyant les enfants à l'école, il y avait la possibilité de devenir un couple « normal » en partageant des moments d'intimité sans les enfants. C'est à partir de ce moment que je me suis demandé si le terme de normalité n'était pas galvaudé tant ce que mes interlocuteurs ont considéré « normal » n'était pas forcément normal pour l'enfant, sa famille ou d'autres acteurs. En effet, l'école formelle serait plutôt productrice de normes à même de contrecarrer la condition d'*outsider* des enfants des camps que de normalité et c'est de normativité en tant que « processus positif supposant une réaction, une adaptation et l'invention de nouvelles formes » (Frelat-Kahn, 2009) dont il sera question dans la suite de cet article.

5. De l'influence des notions de *life skills* et *well-being*

- 35 Dans les argumentations suivantes, je vais me concentrer sur les positions des partenaires de l'UNICEF parmi lesquels nous retrouvons une nouvelle ONG à partir de 2019 : Solidarity Now. Les pratiques des ONG Elix et Metadrasi qui considèrent que leur activité doit s'inscrire dans un cadre exigeant face à l'élève afin de lui rendre une part de dignité recourent des positions voulant que plus les référentiels de compétences et dispositifs sont nombreux, plus les exigences face à l'enfant « perdent de leur substance » (Frelat-Kahn, *ibid.*).
- 36 Par conséquent, c'est surtout autour de deux axes qu'ils ont organisé la construction de leur vision de la normalité : le *well-being* et les *life skills*. Les notions de *well-being* et de *life skills* sont de plus en plus mobilisées dans les politiques éducatives et sociales. Elles ont été utilisées à de nombreuses reprises par mes interlocuteurs, toujours en Anglais, même par les francophones. Je choisis donc de proposer une analyse à travers leurs représentations, mais il convient de préciser que plusieurs auteurs en proposent une lecture critique.
- 37 D'un côté, des chercheurs comme Cabanas et Illouz (2018) ou Cederström et Spicer (2015) soulignent que la promotion du bien-être participe à une forme d'idéologie

néolibérale, dans laquelle les individus sont sommés d'optimiser leur bonheur personnel, masquant ainsi les déterminants sociaux du mal-être. De l'autre, les *life skills*, présentées comme des outils d'autonomisation, sont critiquées pour leur dimension normative et technocratique : elles imposent des standards comportementaux valorisés par le marché du travail, au détriment d'une véritable émancipation (Ball, 2003 ; Popkewitz, 2008). J'aurai l'occasion d'y revenir. Dans les deux cas, il s'agit d'être prudent avec des notions qui tendent à déplacer les responsabilités collectives vers l'individu, transformant des enjeux sociaux en problématiques psychologiques ou éducatives.

38 Le *well-being* ne dispose pas de définition faisant consensus, mais, en contexte de camp, j'inscris mes analyses dans le cadre de son lien avec la santé mentale. L'Organisation Mondiale pour la Santé (OMS) définit la santé comme suit : « Un état de complet bien-être physique, mental et social, qui ne consiste pas seulement en une absence de maladie ou d'infirmité ». La santé mentale est une préoccupation de l'ONU² dans l'atteinte de ses Objectifs de Développement Durable (ODD) dont elle constitue un pilier du troisième objectif relatif à la santé et au bien-être : « Donner aux individus les moyens de vivre une vie saine et promouvoir le bien-être à tous les âges³ ». Elle est alors définie de la façon suivante : « La santé mentale englobe la promotion du bien-être, la prévention des troubles mentaux, le traitement et la réadaptation des personnes atteintes de ces troubles⁴ ». J'ai extrapolé ces définitions pour privilégier les acceptions les plus larges du *well-being* prenant en compte la satisfaction et la joie (Colby, 1987) au-delà de la santé mentale.

39 J'ai d'abord été dérouté par le rapport à la norme inlassablement avancé par l'ONG Elix dès lors que nous discutons des choix opérés sur le terrain. Pour l'une des coordinatrices, rencontrée à Skaramangas, cette norme passe par le *well-being* qu'elle invoque pour justifier la politique de son ONG et qu'elle définit avant tout par ce que le *well-being* n'est pas. En effet, elle s'appuie sur plusieurs exemples de structures – notamment bénévoles – qu'elle pointe du doigt dans la mesure où « l'excès de bien-être » serait contre-productif :

La majorité des acteurs de l'éducation formelle s'entend sur le fait que la violence soit mauvaise. Néanmoins, en termes de psychologie de l'enfant et d'autant plus en contexte de camp, il faudrait autant s'inquiéter face à un enfant très violent que face à un enfant qui ne l'est pas du tout, ou un enfant qui en âge d'être en maternelle n'essayerait pas, au moins une fois, de tenter le contact physique face à un camarade pour se tester et le tester.

40 Le *well-being* ne devrait donc pas être confondu avec le calme absolu en classe ou l'absence de disputes. J'en conclus que des structures comme les ONG Elix ou Metadrasi, qui considèrent le *well-being* dans un cadre normatif strict, sont plus proches des tentatives de définitions officielles que les organisations qui placent les enfants dans des conditions si confortables qu'elles seraient éloignées de la réalité quotidienne d'un enfant déplacé en Grèce voire même d'un enfant grec. J'ai souligné chez mes interlocuteurs des ONG Elix et Metadrasi des aller-retour incessants dans leurs démonstrations entre le *well-being* et les *life skills*. En effet, si l'ONG Elix considère que l'apparition de quelques conflits en classe est structurelle et garante de la bonne santé des enfants, les débordements sont évités grâce à une attention portée à l'enseignement du contrôle de soi ou à la proposition d'activités sur la gestion de conflit à travers des jeux de rôle.

- 41 L'étude des *life skills* et leur rapport à l'éducation sont relativement récents. Ils datent du milieu des années 1990 et d'un rapport de l'UNESCO qui démontre l'importance de l'éducation dans la « compréhension du monde » (Delors, 1996). La recherche s'est surtout emparée de ce nouveau champ pour recommander des changements de pratiques en termes de méthodes d'apprentissage (Morin, 2014 ; Scott 2015a, 2015b). Il deviendrait alors nécessaire pour les enfants de développer de nouvelles compétences afin qu'ils soient capables de s'adapter à un environnement de plus en plus mouvant. La littérature onusienne a défini exhaustivement ce terme que nombre de mes interlocuteurs ont convoqué sans forcément comprendre ce qu'il signifiait.
- 42 Pour l'UNICEF, il existe six catégories de *life skills* que la traduction française du site considère comme des aptitudes à la vie quotidienne⁵ : knowledge, attitudes, life skills, life skills education, life skills-based education, skills-based health education⁶. Je considère qu'elles correspondent à un spectre de compétences dites « de vie » dépassant le cadre comportemental puisqu'elles sont en lien avec la santé. Dans une page du site de l'UNICEF dédiée à l'identification et à la distinction des *life skills*⁷ ce sont des compétences psychosociales et interpersonnelles qui sont retenues et c'est en ce sens que je mobilise la notion. Pour l'ONG Solidarity Now, le concept de *life skills* revient davantage dans les discours que celui de *well-being*. Cette ONG se différencie des autres partenaires de l'UNICEF par le fait qu'elle soit moins critique sur le bénévolat comme le précise la coordinatrice de l'ONG rencontrée dans le camp de Ritsona :
- Nous travaillons aussi avec des structures essentiellement constituées de bénévoles, car toute forme d'intervention, éducative ou récréationnelle, professionnelle ou bénévole, permet un travail sur les *life skills*.
- 43 La production de normes comme la ponctualité ou la capacité à rester assis – à travers la mise en exergue du *well-being* et des *life skills* – sont des dimensions au service de l'adaptation de l'enfant à rejoindre l'école formelle. L'évolution entre les positions des ONG Elix et Metadrasi vers celles de Solidarity Now, plus souples et moins critiques à l'envers des bénévoles s'inscrit dans l'évolution du contexte politique. À l'été 2019, l'arrivée programmée d'un gouvernement conservateur inquiétait les acteurs de l'ESWG qui craignaient de ne plus disposer des fonds nécessaires à la mise en œuvre du dispositif RFRE. Le virage a été perceptible dans le discours de la coordinatrice nationale de l'UNICEF que j'ai rencontrée lors de chacun de mes terrains. D'abord critique sur le bénévolat, j'ai été étonné de nos dernières discussions où elle concluait que l'intervention des bénévoles était un moindre mal face au changement de gouvernement qui allait compliquer l'inclusion des enfants dans les écoles formelles grecques.
- 44 Néanmoins, avec le soutien à l'implantation de maternelles publiques dans les camps dont la généralisation était un objectif pour l'année 2019, l'UNICEF entendait produire de la norme le plus tôt possible dans le parcours des enfants, mais aussi produire des normes à toutes les échelles concernant l'éducation, formelle ou non formelle. Grâce à ce procédé, lorsque j'ai assisté en juillet 2019 à la réunion mensuelle de l'ESWG d'Athènes, 76 % des enfants déplacés en âge d'être inclus dans une maternelle l'étaient effectivement.
- 45 Progressivement, j'ai opéré un glissement sémantique de la notion de normalité vers celle de normativité qui est d'autant plus adaptée au contexte mouvant des camps que la normalité est relative. Les positions de l'UNICEF confirment que pour faire de la dimension transitoire un succès, permettant aux enfants de se délester de leur

condition d'*outsider*, c'est la production de normes et non de normalité qui est mise en œuvre. Des *life skills* comme le contrôle de soi, le respect de la parole de l'adulte ou des pairs sont des comportements attendus en classe ordinaire, ils vont permettre aux enfants déplacés de poursuivre leur carrière scolaire en école formelle. Ils apparaissent davantage normatifs que normaux en permettant de considérer l'éducation transitoire comme une « continuité sociale de la vie » (Go, 2012) plutôt qu'une continuité de la culture des sachants.

6. Reconstruction de la normativité en tant que processus cognitif

- 46 Avant de conclure sur le choix de préférer le terme de « normativité » à celui de « normalité », il convient d'identifier les raisons m'ayant mené à ce choix. Il a été influencé par les discussions entretenues avec la cheffe de projet du ministère de l'Éducation grec qui à la charge de l'implantation des maternelles publiques dans les camps :

La normalité qui est quelque chose qui se suscite, c'est différent de la prétendue normalité revendiquée par toutes les structures qui se proclament être des écoles à tort ou à raison.

- 47 Cette représentation rompt avec la définition voulant que la normalité soit un « état » pour ancrer la notion dans le cadre d'un processus dynamique opposant la norme à ce qui est jugé normal (Boudon & Bourricaud, *op.cit.*). Lors de nos échanges, nous sommes peu à peu sortis du carcan voulant que la normalité soit l'apanage de l'éducation formelle. Elle considère que, face aux enfants déplacés, dans le cadre du RFRE, la normalité est une compétence qui s'enseigne dès la sortie du camp, dès le transport en bus qui conduira les enfants à passer quelques heures dans les écoles formelles :

Enseigner la normalité est une grande responsabilité pour les enseignants ou les acteurs travaillant auprès des enfants déplacés et c'est particulièrement difficile dans un contexte où personne ne parle la même langue. C'est une bataille de faire comprendre aux enfants ce qu'est l'ordre. Ils ont beaucoup de mal à se mettre en rang pour rentrer dans le bus puis s'asseoir alors que c'est une question de sécurité de compter les présents et les absents.

- 48 Dans la même idée, une fonctionnaire du ministère de l'Éducation détachée dans le camp de Vial, rencontrée à l'été 2018, qui enseigne aussi dans la maternelle publique intégrée au complexe de l'ONG Metadrasi, avance que l'apprentissage de la normalité est une priorité dès le plus jeune âge : « Il s'agit d'apprendre aux enfants à être responsables d'eux-mêmes ». L'ensemble des acteurs semble surtout avoir identifié la nécessité de construire de la normativité quand bien même ils considéraient qu'il s'agissait de normalité. Leur objectif était de produire de la norme pour favoriser une transition vers les attendus de l'éducation formelle, même s'ils étaient en contradiction avec les attendus en vigueur dans le pays d'origine des enfants. Paradoxalement, s'éloigner de la condition d'*outsider* signifie rompre avec une forme de passé récent, d'où l'importance du soutien psychosocial. En effet, dans certains systèmes scolaires, les châtements corporels sont par exemple toujours en vigueur, dans d'autres la transmission des connaissances est essentiellement basée sur la répétition.
- 49 Le point saillant qui ressort de mes entretiens est le fait que la normativité soit un processus progressif avec des exigences qui s'imposent par paliers successifs. Dès lors,

mon objectif a été de voir s'il était possible de combiner les différentes approches visant à travailler sur le *well-being* et les *life skills* derrière des points de convergence pour les regrouper sous une seule bannière, celle de l'ambition normative.

- 50 Pour l'UNICEF, la question des *life skills* est restée en suspens de nombreuses années avant qu'un projet mené dans la région Afrique du Nord et Moyen-Orient (MENA) ne permette de mettre en œuvre son opérationnalisation dans les *curricula* des 15 pays de la région, afin de valoriser en classe des compétences utiles dans la vie quotidienne et améliorer l'employabilité des jeunes adultes. Ce projet a été débriefé à Sèvres, en France, en 2019 lors d'un atelier de réflexion organisé par France Éducation International, l'Institut International de Planification de l'Éducation (UNESCO), l'UNICEF et l'Organisation de Coopération et Développement Économiques (OCDE)⁸. Il regroupait des praticiens, des acteurs de terrain et des bailleurs de fonds. Bien que les discussions illustrent l'impossibilité de déterminer une unique conception des *life skills*, certains chercheurs comme Khalid Chenguiti (France Éducation International, 2019) ont tenté la présentation d'un modèle circulaire se voulant exhaustif. Le problème d'une telle formalisation à l'échelle d'un camp est justement son exhaustivité dans la mesure où elle considère plusieurs items comme des nécessités, par exemple l'employabilité, alors qu'ils ne sont pas un objectif des acteurs de l'éducation non formelle visant avant tout une transition vers l'éducation formelle.
- 51 Pour d'autres chercheurs ayant participé à cet atelier de réflexion comme Milos Kankaras (ibid.) de l'OCDE, la progressivité dans l'acquisition de *life skills* se joue sur une frise chronologique et correspond à différents âges de la vie. Avec cette modélisation, c'est la temporalité qui devient un problème si l'objectif est de l'appliquer au parcours d'enfants déplacés. La progressivité est établie en fonction d'âges de la vie et non en fonction d'un chemin vers le retour à une condition d'enfant. Par conséquent, ce qui retient mon attention dans le rapport de l'atelier de réflexion, qui semble être le retour sur expérience le plus précis à propos de la transposition des *life skills* en tant que compétences officielles au sein des *curricula* d'écoles formelles, est la différence soulevée dans le rapport final par le didacticien Michel Develay (ibid.) entre les *life skills* cognitives et non cognitives. À travers cette simplification, il remet en cause les diverses catégorisations opérées par ses collègues dans la mesure où il considère que toutes les compétences sont utiles dans un parcours de vie.
- 52 Pour définir la cognition, je suis donc reparti de la définition la plus minimaliste de l'adjectif cognitif à partir du dictionnaire Larousse⁹ : « Qui se rapporte à la faculté de connaître ». De cette approche générale, je me suis approprié les trois variations philosophique, psychologique et linguistique que le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL)¹⁰ propose : « Philosophique (qui concerne la connaissance) ; Psychologique (qui concerne les moyens et mécanismes d'acquisition des connaissances) ; Linguistique (fonction de communication se traduisant dans la langue par la phrase assertive servant à informer, à faire connaître une pensée à un interlocuteur) ».
- 53 Les observations et les discours que j'ai rapportés dans cet article démontrent que le concept de normativité ne peut qu'être un processus cognitif. En effet, n'étant pas figé, son objectif apparaît comme celui de permettre l'acquisition de la connaissance, notamment à travers la linguistique. Privilégier la normativité en tant que processus cognitif au détriment de la normalité prétendument innée permet donc de conserver le dynamisme du concept tout en écartant sa dimension polémique (Canguilhem, 1966,

p. 176). La normalité est effectivement polémique dans le sens où « ce qui est normal relève du jugement » (Cornu, 2009) tandis qu'elle attise les ambitions d'accaparement sur fond de concurrence. Il est possible d'y voir une confusion entre des ambitions normatives et des ambitions normalisatrices qui vont à l'encontre du besoin des enfants déplacés tandis que les références incessantes à la normalité en tant qu'acquis ne seraient créatrices que de nouvelles formes oppressantes de pouvoir (Foucault, 1976), dont les référentiels, les catégorisations et les évaluations sont les garants.

7. Conclusion : l'évolution nécessaire d'un concept en tension

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

BIBLIOGRAPHIE

- Agier, M. (2014). *Un monde de camps*. La Découverte.
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228.
- Becker, H. (1963). *Outsiders : Études de sociologie de la déviance* (1985 éd.). Métailié.
- Belkaïd, N., & Guerraoui, Z. (2003). La transmission culturelle : Le regard de la psychologie interculturelle. *Empan*, 51(3), 124-128.
- Boudon, R., & Bourricaud, F. (1990). *Dictionnaire critique de la sociologie* (2^e éd.). Presses Universitaires de France.
- cabanas, E., & illouz, E. (2018). *Happycratie : Comment l'industrie du bonheur a pris le contrôle de nos vies*. Premier Parallèle.
- canguilhem, G. (1966). *Le normal et le pathologique*. Presses Universitaires de France.
- cederström, C., & spicer, A. (2015). *The wellness syndrome*. Polity Press.
- colby, B. (1987). Well-Being: A Theoretical Program. *American Anthropologist*, 89(4), 879-895.
- cornu, L. (2009). Normalité, normalisation, normativité : Pour une pédagogie critique et inventive. *Le Télémaque*, 36(2), 29-44.
- crocq, L. (1999). *Les traumatismes psychiques de guerre*. Odile Jacob.
- delors, J. (1999). *L'Éducation : Un trésor est caché dedans*. UNESCO.
- derivois, D., Jaumard, N., Karray-Khemiri, A., & Kim, M. S. (2013). La traversée traumatique d'un enfant migrant à l'école. *L'Encéphale*, 39(1), 51-58.
- derivois, D., Kim, M. S., & Issartel, L. (2009). Vers un moi interculturel : Trajectoires du Moi en situation migratoire et interculturelle. Dans Berkman G. et Jacot Grapa C. (Éds.), *Archéologie du moi. Actes de Colloques* (pp. 153-161). Presses Universitaires de Vincennes.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir : Naissance de la prison*. Gallimard.
- Foucault, M. (1976). *Histoire de la sexualité* (1994 éd.). Gallimard.
- France Éducation International, IPE-UNESCO, OCDE, et UNICEF. (2019). Regards croisés d'experts in *Actes de l'atelier de réflexion sur les compétences de vie*. Sèvres : 17-18 septembre 2019.
- Frelat-kahn, B. (2009). Entre nature et contingence : De la normalité à la normativité. *Le Télémaque*, 36(2), 45-56.
- Go, H. L. (2012). La normativité dans l'éducation. *Les sciences de l'éducation - Pour l'ère nouvelle*, 45(1-2), 77-94.
- Idrac, M., & Rachédi, L. (2017). Mobilités et intervention scolaire : Cas des enfants déplacés de l'école laïque du Chemin des Dunes. Dans Montgomery C. et Bourassa-Dansereau C. (Dir.), *Mobilités internationales et intervention interculturelle : Théories, expériences et pratiques* (pp. 219-237). Presses de l'Université du Québec.

- macherey, P. (2009). *Normes et idéologie*. Éditions Amsterdam.
- morin, E. (2014) *Enseigner à vivre : Manifeste pour changer l'éducation*. Actes sud/Play Bac.
- Popkewitz, T.S. (Éd.). (2005). *Inventing the modern self and John Dewey: Modernities and the traveling of pragmatism in education*. Palgrave Macmillan.
- Scientific Committee in Support of Refugee Children. *Refugee Education Project*. (2017). Athènes : Ministry of Education Research and Religious Affairs.
- scott, C. L. (2015a). Les Apprentissages de demain 1 : Pourquoi changer les contenus et les méthodes d'apprentissage au XXI^e siècle ? *Recherche et prospective en éducation*, 13, 1-18.
- scott, C. L. (2015b). Les Apprentissages de demain 2 : Quel type d'apprentissage pour le XXI^e siècle ? *Recherche et prospective en éducation*, 14, 1-18.
- zelinsky, W. (1971). The Hypothesis of the Mobility Transition. *Geographical Review*, 61(2), 219-249.

NOTES

1. <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/normalité/55001> (consulté le 12/06/2025).
2. <https://news.un.org/fr/story/2017/01/351222-la-sante-mentale-est-indispensable-pour-realiser-les-objectifs-de-developpement> (consulté le 12/06/2025).
3. <https://www.undp.org/content/undp/fr/home/sustainable-development-goals/goal-3-good-health-and-well-being.html> (consulté le 12/06/2025).
4. https://www.who.int/topics/mental_health/fr/ (consulté le 12/06/2025).
5. https://www.unicef.org/french/lifeskills/index_7308.html (consulté le 12/06/2025).
6. https://www.unicef.org/lifeskills/index_7308.html (consulté le 12/06/2025).
7. https://www.unicef.org/french/lifeskills/index_whichskills.html (consulté le 12/06/2025).
8. https://www.ciep.fr/sites/default/files/atoms/files/competences-de-vie_actes-atelier.pdf (consulté le 12/06/2025).
9. <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/cognitif/17004?q=cognitif#16873> (consulté le 12/06/2025).
10. <https://www.cnrtl.fr/definition/cognitif> (consulté le 12/06/2025).

RÉSUMÉS

Les politiques migratoires restrictives menées par l'Union européenne entraînent un développement exponentiel des camps de réfugiés à sa périphérie. Par ailleurs, certains pays comme la Grèce élaborent toutes sortes de stratégies pour écarter les enfants déplacés des parcours scolaires formels. Dès lors, c'est au sein même des camps que des complexes éducatifs d'une nouvelle forme se développent. Ces complexes sont l'objet d'un débat de fond sur les questions de normalité et c'est ce que cet article propose d'explorer. En effet, quelle est la normalité pour un enfant en plein parcours migratoire ? Pour sa famille ? Cette notion est-elle adaptée à l'activité des complexes éducatifs des camps qui tentent de favoriser une transition rapide vers l'éducation formelle ? Pour répondre à ces questions, l'article s'appuie sur enquête

qualitative menée dans 7 camps de Grèce, situés sur le continent et dans les îles de la mer Égée. Dans ce cadre, 17 observations de classe ont été réalisées et accompagnées de 56 entretiens semi-directifs.

The European Union's restrictive migration policies are leading to exponential growth in refugee camps on its periphery. At the same time, countries such as Greece are developing strategies to keep displaced children out of the formal education system. As a result, new forms of educational complexes are being developed within the camps themselves. These complexes are the subject of a fundamental debate on questions of normality, and this is what this article proposes to explore. Indeed, what is normal for a child in the midst of migration? For his or her family? Is this notion adapted to the activity of camp educational complexes that try to foster a rapid transition to formal education? To answer these questions, the article draws on qualitative research carried out in 7 camps in Greece, located on the mainland and on the islands of the Aegean Sea. Within this framework, 17 classroom observations were carried out, accompanied by 56 semi-structured interviews.

INDEX

Keywords : refugee camp, education, Greece, normality, normativity

Mots-clés : camp de réfugiés, éducation, Grèce, normalité, normativité

AUTEUR

MICKAEL IDRAC

 <https://idref.fr/257168435>

Professeur à l'Université de Liège et chercheur permanent au Centre d'études de l'ethnicité et des migrations (CEDEM)

midrac@uliege.be