

De l'encampement des portes de l'Europe aux dynamiques éducatives innovantes : Pratiques transculturelles

Résumé

L'Union européenne connaît une accélération sans précédent des dynamiques d'encampement à ses périphéries, internes et externes. Dans le même temps, ces camps font l'objet d'une multiplication des institutions éducatives en leur sein et cet article propose en premier lieu d'en explorer les raisons. Après plusieurs terrains exploratoires menés en 2016 en France, Grèce, Italie, Macédoine et Serbie j'ai fait le choix de me concentrer sur la Grèce entre 2017 et 2019. J'y ai traversé 7 camps, conduit 17 observations de classe et 56 entretiens semi-directifs avec toutes les parties prenantes de l'éducation en contexte migratoire. Initialement intéressé par la dimension politique qu'une école pouvait acquérir dans un camp, je me suis aperçu que les dynamiques éducatives, sous certaines conditions, notamment la construction de dynamiques interculturelles voire transculturelles, pouvaient en transformer l'environnement au point de bouleverser la définition même du concept de camp, il s'agira de l'essentiel de mon propos.

Mots-clés

Grèce ; Hotspots ; Camps ; Education non-formelle ; Transculturalité

Introduction

Les politiques migratoires restrictives mise en œuvre au sein de l'Union européenne (UE) contribuent aux « processus d'encampement » (Agier 2014 p. 11) et la Grèce est particulièrement concernée en raison de sa position stratégique sur la route de la Méditerranée orientale. En parallèle, l'inclusion des enfants vivant dans les camps au sein d'un parcours scolaire formel y est volontairement compromise. Cette situation conduit à l'émergence de dynamiques éducatives directement dans les lieux d'enfermement. La genèse de cet article se trouve dans un entretien mené en juillet 2018, avec une cheffe de projet du ministère de l'Éducation grec, responsable de l'implantation d'écoles maternelles publiques dans les camps. Pour elle, dans un camp, l'école est « contagieuse et elle a un effet boule de neige ».

Depuis cette rencontre, je cherche à modéliser les facteurs de la « contagiosité », et je les présenterai à travers la question suivante : quelles pratiques éducatives en contexte de camp permettent aux complexes éducatifs d'accroître leur influence ? Je fais le choix de parler de complexes éducatifs car mes enquêtes se déroulent dans un contexte non-formel où toutes sortes d'institutions prétendent gérer des écoles alors que leur impact est parfois minime. L'objet de l'article n'étant pas de discriminer entre ce qui est une école ou ce qui n'en est pas, le terme de complexe éducatif est le plus adapté. En effet, cet article entend surtout démontrer qu'à travers une fine prise en compte du trauma des enfants et la construction de dynamiques transculturelles, l'action d'un complexe éducatif peut infléchir le caractère oppressant d'un camp.

Après une description de la méthodologie de l'enquête, mon argumentaire sera déroulé en trois temps. Je commencerai par contextualiser mon enquête dans cette Europe où les camps se multiplient et préciser le cadre théorique. Ensuite, je mettrai en lumière un certain nombre d'extraits d'entretiens permettant de comprendre l'enjeu du trauma des enfants et la nécessité de construire des dynamiques transculturelles. Enfin, j'ouvrirai le débat sur les conséquences qu'un certain nombre de pratiques peuvent avoir à l'échelle d'un camp.

Méthodologie

Entre 2017 et 2019, je me suis rendu en Grèce à sept reprises afin de mieux comprendre le rôle et la place des complexes éducatifs que je voyais se multiplier au sein des camps. D'un point de vue spatial, la compréhension de ce phénomène a nécessité de mener une ethnographie multi-située dans plusieurs camps, aux profils et aux statuts juridiques différents que je détaillerai par la suite. En trois années, j'ai réussi à me rendre dans 7 camps : : Skaramangas, Eleonas et Ritsona sur le continent ; Vial, Kara Tepe, Moria et Vathy dans les îles. D'un point de vue méthodologique, j'ai fait le choix de me concentrer sur une enquête exclusivement 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 que j'ai pu mener, elles ont toutes 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 1h30 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 de la conduite d'entretiens, je suis parvenu lors de chacune de mes immersions dans les camps à glaner des autorisations me permettant d'assister durant quelques heures à la vie des complexes éducatifs qui s'y trouvaient et à mener 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. Ces trois années d'enquête ont été marquées par différentes modalités d'entrée dans les camps en fonction des évolutions du contexte géopolitique de la Grèce et des enjeux migratoires de l'UE. J'ai néanmoins pu, lors de chaque séjour en Grèce, visiter de nouveaux camps à mesure que mon réseau se consolidait. 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. Dès 2017, le Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF) m'a ouvert ses portes et recommandé à de nombreux acteurs de terrain qui ont facilité mon entrée dans les camps. En 2018, c'est la rencontre déterminante d'une cheffe de projet du ministère de l'Éducation qui m'a permis de tisser ma toile avant que, la même année, la mairie d'Athènes me permette d'atteindre un réseau politique qui a facilité la conclusion de mon enquête en 2019 alors que le pays était sous tension en raison de la menace d'un changement de gouvernement et de l'arrivée d'un parti conservateur qui se concrétisera finalement en 2019.

Contextualisation et cadre théorique

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, 2017). En Grèce, les *Hotspots* sont localisés sur les îles de Lesbos, Samos, Chios, Léros et Kos. Ils sont dédiés à l'enregistrement, l'identification, la prise d'empreintes digitales et le recueil de témoignages des migrants, ainsi que la gestion des opérations de retour. L'objectif est de déterminer qui est éligible au statut de réfugié et, une fois identifiés, les candidats potentiels doivent déposer leur demande de protection en Grèce en raison du règlement de Dublin. La Grèce est en effet l'État membre de l'UE qui a joué un rôle prépondérant dans leur entrée au sein de l'Union et c'est sur son territoire qu'ils ont été identifiés.

Néanmoins, même si elle a permis l'identification et l'enregistrement de la plupart des migrants, les procédures sont si lentes et les opérations de retour si inefficaces que l'approche *Hotspots* est à l'origine des « goulots d'étranglement » (Wessberg et Szabolcs Fazakas, 2017) engendrant la multiplication des lieux d'enfermement. Dans son ouvrage *Un monde de camps* (2014), Michel Agier considère que la « forme-camp » est définie à travers trois caractéristiques spécifiques. La première est une extraterritorialisation qui en fait un « hors-lieu » ou une « hétérotopie ». Cette dimension hétérotopique du camp doit alors se conjuguer à un régime d'exception en vigueur en son sein qui va exclure les encampés du jeu social alentour pour correspondre à la définition de ce que l'auteur considère être un camp. Cette définition fait consensus car elle ne s'attarde que sur des éléments objectifs et non sur des critères subjectifs comme l'insalubrité, la misère ou toute autre chose qui ne s'évalue qu'à travers de représentations. C'est celle que je retiens dans cet article pour évaluer dans quelle mesure un certain nombre de pratiques éducatives peuvent infléchir les trois caractéristiques de la forme-camp.

Il convient désormais de se demander pourquoi la multiplication d'institutions éducatives dans les camps suit la même croissance alors que l'instruction publique est gratuite et obligatoire en Grèce pour tous les enfants, peu importe leur nationalité. Dans ce pays, contrairement à la France où c'est une responsabilité des mairies, ce sont les écoles primaires qui sont responsables de l'inscription des enfants dans le secteur de l'éducation formelle. Dès lors, lorsque le déni d'inclusion des enfants se joue à l'échelle de la ville, il est souvent le résultat de pressions exercées sur les directeurs comme le présente la responsable pédagogique de l'ONG Arsis rencontrée à Thessalonique :

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

Au-delà du déni joué à l'échelle locale, une dynamique de plus grande ampleur est orchestrée par l'État qui empêche tous les enfants vivant dans les camps des îles de la mer Égée d'accéder à l'école publique alors qu'un programme spécifique leur est dédié. Le *Reception Facilities For Refugee Education* (DYEP si l'on utilise l'acronyme grec qui est le plus usité) poursuit un objectif transitionnel entre la situation d'urgence et l'installation durable en permettant aux enfants des camps de fréquenter une école publique quelques heures par jour. Néanmoins, il est réservé aux enfants vivant dans des *Reception and Accommodation Center* (RAC) qui est le statut juridique des camps situés en Grèce continentale tandis que les camps des îles sont administrativement des *Reception and Identification Center* (RIC) et sont exclus du programme DYEP. Par ailleurs, depuis septembre 2017, le DYEP cohabite avec un dispositif *Zones of Education of Priorities* (ZEP), mais dont le cadre a été adapté. Toutes les écoles en ZEP qui accueillent entre 9 et 20 enfants déplacés peuvent ouvrir une classe spécifique dédiée à l'accueil des migrants. Pourtant, les ZEP étant réservées aux enfants vivant en dehors des camps et les migrants des îles ne vivant que dans des camps, aucune possibilité ne s'offre à eux pour inscrire leurs enfants dans un système d'éducation formel. Il est finalement aisé de conclure à une volonté assumée de discrimination de la part du gouvernement quant à la question scolaire. Les choix politiques restrictifs en termes de déclinaison des politiques migratoires offrent une grille de lecture, mais 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 ma première enquête de terrain, en 2017, la responsable pédagogique de l'ONG Arsis précédemment citée fut la première à évoquer des stratégies d'étiquetage désuètes ainsi qu'un enjeu psychologique :

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

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

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).

Le trauma cumulé par les enfants, durant leur parcours migratoire, met alors en danger les dynamiques de transmission culturelle permises par l'éducation et à mal la reconstruction d'un *moi interculturel* (Derivois et al., 2009 et 2013). C'est à cette interdépendance entre le trauma et l'interculturalité que l'article s'intéresse puisqu'il convient de se demander comment permettre la reconstruction du *moi interculturel* à travers la prise en charge du trauma. Le concept d'interculturalité a émergé dans les années 1990 et suppose une « double transformation réciproque des systèmes culturels en présence » (Clanet 1993) mais je vais surtout évoquer une transculturalité qui va « mobiliser le collectif au-delà de l'individu » (Forestal, 2008). La création de ce collectif s'inscrit dans la lignée des travaux de Marie-Rose Moro qui définit la situation transculturelle comme suit :

Naître et grandir dans un pays qui n'est pas celui dans lequel vos parents ont grandi, parfois dans une autre langue, toujours dans d'autres représentations des enfants et de leurs parents et dans d'autres attentes (2010).

Pour aller plus loin, l'auteure va même jusqu'à considérer que nous assistons à l'échelle du monde à l'avènement d'une « clinique transculturelle » des enfants de migrants et de tous ceux qui traversent des structurations familiales dites « différentes ».

L'interdépendance entre la prise en charge du trauma des enfants et la construction de dynamiques transculturelles

Le constat du trauma, même s'il n'est pas toujours nommé de la sorte, est effectué par la majorité des acteurs, qu'ils soient professionnels ou bénévoles. Aussitôt arrivé à Athènes au cours de l'été 2018, j'aborde le sujet 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 dans les camps trop longtemps sont forcément désabusés. Et il y a un rejaillissement du trauma des parents sur les enfants alors qu'ils disposent déjà eux-mêmes de leur propre niveau

de trauma, notamment parce que beaucoup d'enfants ont connu la guerre, ce qui crée un cercle vicieux.

Les enfants semblent également reproduire les comportements induits par le trauma des adultes de leur entourage. C'est ce qui ressort de l'entretien avec la coordinatrice de l'ONG Elix, dans le camp d'Eleonas, situé dans Athènes :

Le trauma des enfants je le vois sous l'angle des bagarres et des comportements agressifs, par exemple entre les Syriens et les Afghans. Les enfants font comme leurs parents. Les Syriens ont la réputation d'être des privilégiés et les Syriens considèrent les Afghans comme un peuple sale. Alors ils se battent. Les adultes se battent et donc les enfants se battent.

L'UNICEF a tenté de modéliser ce que signifiait spécifiquement le trauma dans les camps de Grèce du point de vue de ses manifestations extérieures et la coordinatrice de l'agence considère que :

Lorsque l'enfant rejoint la classe dans une camp, pendant plusieurs semaines il est incapable de rester assis. Il n'y a pas que la barrière de la langue qui soit un problème, il y a surtout un éloignement potentiel de plusieurs années de tout système éducatif, qui nécessite une période de réadaptation. Le processus est lent et passe par le réapprentissage de règles ou même un premier apprentissage pour ceux qui n'ont jamais fréquenté d'école.

Les émotions semblent être le moteur de tout acte que les enfants entreprennent et inhibent le redéveloppement du *moi interculturel* en situation de post-migration. Prendre en charge le trauma à travers la construction de la transculturalité ne va pas de soi, il s'agit d'un processus de longue haleine qui passe par la construction d'un *curriculum* adapté à cet objectif. En Grèce, la réponse éducative à la crise migratoire est coordonnée par l'UNICEF. Sur le terrain, cette agence s'appuie sur trois partenaires principaux qui sont les ONG Elix, Metadrasi et Solidarity Now. L'UNICEF considère que le *curriculum* décliné dans les camps par ses partenaires doit être proche de celui de l'éducation formelle : Grec, Anglais, Mathématiques, Sciences, Histoire, Activités sportives et culturelles tout en gardant un lien avec les langues maternelles. Il s'agit de la raison qui a poussé l'UNICEF à recommander une entrée dans les enseignements par le langage, avec une conception toute singulière :

Les langues sont de simples vecteurs permettant de travailler toutes les autres compétences, y compris des compétences cognitives, critiques et créatives. Toutes les disciplines doivent être pensées et enseignées à travers l'objectif langagier, y compris les mathématiques.

Ces dernières impliquent en effet une déconstruction des représentations des élèves dans un contexte où, en se projetant, les enseignements de l'école formelle seront très eurocentrés. Pourtant, les arabophones comptent de droite à gauche, tandis que les techniques opératoires pour effectuer des calculs posés ne sont pas les mêmes dans tous les pays. Dans cette logique de transformation des représentations, la transculturalité tient une place de choix et l'UNICEF recommande la présence de plusieurs adultes, interprètes, médiateurs en classe, notamment pour garder un lien avec la langue maternelle. Les compétences orales des enfants représentent alors un socle sur lequel les enseignants peuvent s'appuyer. En effet, de nombreux enfants sont en réussite sur cette dimension à l'issue d'un parcours migratoire qui les aura vu acquérir des

bases solides dans plusieurs langues. C'est en travaillant sur le développement des compétences orales des élèves que l'on pourra prendre en charge le trauma des enfants comme le précise la coordinatrice de l'UNICEF :

Vouloir prendre en charge le trauma d'enfants qui n'ont pas les compétences orales permettant d'y remédier c'est utopique. C'est comme vouloir mettre dans une classe en ville des enfants en plein trauma même s'ils ont des compétences langagières. Il faut faire les deux, travailler les deux, et pendant la période dans le camp on peut le faire.

La dimension transculturelle des enseignements avec un focus sur l'identité des enfants, leur culture mais aussi et surtout leurs attentes devient le facteur déterminant dans l'élaboration du *curriculum*. Plusieurs travaux, notamment québécois, traitent de l'importance pour les différents intervenants de prendre comme point de départ l'histoire familiale des populations migrantes ou réfugiées avec lesquels ils travaillent (Rachédi et al., 2011 ; Vatz Laaroussi et al., 2013). Néanmoins, ces données sont souvent inaccessibles dans un premier temps en raison du mutisme des enfants, qui est une manifestation du trauma. Or, à travers une action éducative basée sur l'identité des élèves en tant que composante centrale des apprentissages (Cummins, 2009), il devient possible de recueillir des récits biographiques qui vont à leur tour permettre la construction du collectif nécessaire à l'objectif de construction de la transculturalité. En contexte de camp, davantage qu'en classe ordinaire, il devient impossible d'obtenir une « éducation donnée » efficace sans s'appuyer sur une « éducation reçue » (De Saint Martin et Gheorgiu, 2010) qui est celle préexistant au projet migratoire des familles. Cette éducation reçue ne coule pas de source et elle est une dimension à explorer à travers des techniques que l'enseignant doit mettre en œuvre comme le dessin et les activités artistiques au sens large. Il peut également s'agir de l'étude de textes plurilingues, de l'utilisation des réseaux sociaux ou encore de vidéo-conférences comme celles menées entre l'école maternelle du camp de Ritsona et celle de la ville de Chalkida.

Dans un camp, comme l'a bien envisagé l'ONG Elix dans le cadre de nos entretiens : « Le soin du trauma et la transculturalité sont définis comme des processus qui ne sont jamais acquis. » Il convient même de se demander si le *moi interculturel* ne serait pas si mouvant qu'il doive faire l'objet d'une attention particulière à l'échelle d'une vie. Le retour du dialogue avec les enfants a permis aux acteurs de l'éducation non-formelle de faire un état des lieux de ce dont ils avaient eux-mêmes besoin. À l'issue, un *curriculum* autour des questions issues de la vie quotidienne s'est dessiné, permettant une utilisation immédiate au sein du camp et de son environnement. Du continent aux îles grecques, un certain nombre de complexes éducatifs que j'ai pu rencontrer dans les camps sont arrivés aux mêmes conclusions avant de proposer des séances s'intégrant elles-mêmes au sein de séquences thématiques : se déplacer, lire un plan, faire les courses, parler à la police, prendre les transports en commun. Les enfants et par « contagion » les usagers du camp dans un sens plus large se voient alors équipés de compétences inédites dont il faut désormais discuter les conséquences.

Réflexions sur le concept de camp et sa dimension oppressante

J'ai présenté comment le trauma et la transculturalité devaient être des dimensions comprises en permanence comme interdépendantes avec deux leviers essentiels que sont la considération des langues comme « vecteurs permettant de travailler toutes les compétences » autour d'un « *curriculum* de survie ».

Par ailleurs, à l'été 2018, alors que j'échangeais avec la coordinatrice de l'ONG Elix dans le cadre de l'une de mes nombreuses visites dans le camp de Skaramangas, son discours m'a permis d'établir de manière chronologique le processus de contagiosité d'un complexe éducatif dans un camp que j'évoquais en introduction :

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

Ce n'est pas qu'une question de temps qui a abouti à la pacification, c'est le processus que j'ai décrit et qui permet, en ayant une approche interdépendante de la prise en compte du trauma et de la construction de dynamiques transculturelles, de doter les usagers du camp de compétences singulières. C'est ce que je vais désormais aborder en présentant plusieurs inflexions des caractéristiques de quatre formes-camps, au sens de Michel Agier. Deux d'entre elles sont situées en Grèce continentale et deux sur les îles de la mer Égée.

À Eleonas, en proposant un terrain situé dans Athènes intramuros et proche d'une station de métro, la municipalité a voulu faire de ce camp un territoire qui ne soit pas marginalisé. Néanmoins, cela n'en a pas pour autant aboli la dimension hétérotopique qui ne s'est estompée qu'à travers l'activité du complexe éducatif, qui a doté les migrants des compétences nécessaires à sortir du camp et donc à l'ouvrir. À Eleonas, la gestion n'est pas uniquement partagée par le gouvernement et une ONG qui l'administre puisque la ville d'Athènes y est impliquée. De fait, dès l'implantation, les règles en vigueur sont plus proches de celles de l'extérieur et ne se limitent pas à la coutume ou à la négociation même si la ville use parfois de procédés arbitraires, comme lorsqu'elle interdit toute forme de commerce. En revanche, elle a attribué au camp plusieurs psychologues, enseignants et policiers de la municipalité qui travaillaient directement dans les locaux du complexe éducatif ce qui fait que son action est liée à la pacification du territoire. La transformation du camp à travers l'activité de l'école sur le trauma et la transculturalité influe simultanément sur la dimension hétérotopique et l'exclusion du jeu social, les usagers du camp étant désormais en mesure d'interagir avec l'extérieur à la faveur des compétences langagières et relationnelles acquises par la fréquentation du complexe tenu par l'ONG Elix.

À Skaramangas, en banlieue d'Athènes, le complexe éducatif a modifié la dimension hétérotopique du camp dès lors qu'il a doté les migrants des compétences leur permettant de sortir du camp et de comprendre la ville. En effet, situé à une vingtaine de minutes d'Athènes et desservi par les transports en commun, Skaramangas n'est pas un camp isolé. Le camp appartient au gouvernement qui est responsable des bâtiments et du matériel tandis qu'il est administré par une ONG. Il y a donc des règles qui sont formalisées, mais celles-ci sont propres au camp et aux institutions qui l'administrent. Néanmoins, elles sont différentes de celles régissant l'extérieur du camp, il peut par exemple s'agir de fermetures de l'entrée du camp en réponse à un climat de tension ou d'une autorisation d'exploiter un commerce qui serait accordée de façon arbitraire.

Le complexe éducatif a une influence directe sur le régime d'exception en dotant les migrants de compétences langagières et d'un potentiel de négociation influençant à son tour l'exclusion du jeu social qui peut s'adoucir.

À Vial, sur l'île de Chios, le camp est à proximité d'un village de quelques centaines d'habitants, mais éloigné de Chio, la ville la plus proche tandis que les transports sont rares. La dimension hétérotopique est avérée et semble difficile à contrecarrer. Pourtant, en dotant les migrants de compétences relationnelles, langagières ou en travaillant sur leur trauma, le complexe éducatif leur a permis d'interagir avec l'extérieur ce qui a contribué à une ouverture relative du camp. La mairie de Chio a mis en œuvre une forme de communication politique positive à destination des habitants de l'île, contribuant à propager l'idée que l'accueil était possible et nécessaire. Les *Reception and Identification Centers* comme Vial sont dédiés à la mise en œuvre de l'approche *Hotspots* et donc liés par essence à un régime d'exception. Le complexe éducatif peut contrecarrer quelque peu son influence en dotant les migrants de compétences leur permettant d'avoir une vision stratégique utile pour contourner l'arbitraire en vigueur dans le camp. Conséquence directe de l'éloignement de la ville et de ses difficultés d'accès, le régime d'exception coupe totalement les migrants du jeu social de l'île. Même si la politique de la ville de Chio n'a pas pu se concrétiser matériellement, l'Union européenne ayant par exemple refusé au conseil municipal d'installer le tout-à-l'égout dans le camp, les messages de solidarité sont parvenus jusqu'aux habitants et contribué à obtenir un climat pacifié à l'échelle de l'île. Les actes racistes sont peu nombreux d'un côté tandis que de l'autre, les migrants ont acquis grâce au complexe éducatif du camp les codes leur permettant d'évoluer sereinement en ville.

Le camp de Kara Tepe, sur l'île de Lesbos, est situé juste à la sortie de la ville de Mytilène et un bus public s'arrête devant, les passages sont nombreux. Dès lors, à partir du moment où les migrants ont des compétences langagières ou relationnelles leur permettant d'interagir avec les locaux, le camp qui était déjà devenu un lieu, s'ouvre sur l'extérieur. Comme à Eleonas, la municipalité de la ville la plus proche, Mytilène, dispose d'un droit de regard sur l'administration du camp et contribue à en faire un espace où règne un droit formalisé. Il s'est mis en place en s'appuyant sur l'influence du complexe éducatif, celui-ci contribuant notamment en diffusant des enseignements permettant d'aller vers une pacification de la vie quotidienne. Les activités du complexe éducatif et les représentations positives qui l'ont accompagné ont rejailli jusqu'en ville et permis d'influer sur les questions de racisme. Dès lors que les migrants ont été dotés de compétences leur permettant d'évoluer hors du camp, qu'ils ont pu utiliser les transports disponibles à proximité immédiate du camp, ils ont pu participer au jeu social de Mytilène.

Conclusion

La troisième partie de cet article, réalisée sous forme de cas pratique, a contribué à résumer les conséquences que pouvaient avoir un certain nombre de pratiques éducatives en vigueur dans les camps. Lorsque j'ai commencé à m'intéresser à la question de la « contagiosité » suite à mes échanges avec la cheffe de projet du ministère de l'Éducation, je me suis assez rapidement rendu compte que cette démarche n'était pas assez ambitieuse et qu'il fallait aller beaucoup plus loin.

En effet, la présence de complexes éducatifs dans des camps peut en bouleverser le visage et la définition. À travers une attention fine portée à la prise en charge du trauma des enfants et à la construction de dynamiques transculturelles, en mobilisant les langues en tant que vecteur permettant la diffusion de compétences, en articulant l'activité autour d'un curriculum de survie, les complexes éducatifs dépassent le spectre de leurs destinataires naturels qui seraient les enfants.

Les adultes vont les protéger puis les mobiliser pour catalyser leur propre émancipation. À l'issue, la dimension hétérotopique du camp, le régime spécial en vigueur et l'exclusion du jeu se trouvent infléchies.

Finalement, les raisons de la contagiosité n'ont pas été particulièrement difficiles à modéliser tant l'attention portée à la santé mentale des enfants est palpable dans les camps, tant les enseignants ou travailleurs sociaux sont conscients qu'ils font face à un public si hétérogène qu'ils doivent avoir cette donnée en tête en permanence et enseigner en conséquence. Ce que j'ignorais, tout comme les acteurs de terrain, c'est à quel point une approche de l'éducation avec une attention particulière portée aux dimensions que j'ai présentées tout au long de cet article pouvait être si puissante qu'elle bouleverserait ce que nous pensions humblement connaître sur le monde des camps, avec lequel j'espère vous avoir tout aussi humblement familiarisés à travers cet écrit.

5142 mots

Bibliographie

Agier, M. (2014). *Un monde de camps*. La Découverte.

Clanet, C. (1993). *L'Interculturel : Introduction aux approches interculturelles en Éducation et en Sciences Humaines* (2^e éd.). Presses Universitaires du Mirail.

Crocq, L. (1999). *Les traumatismes psychiques de guerre*. Odile Jacob.

Cummins, J. (2009). Transformative Multiliteracies Pedagogy: School-Based Strategies for Closing the Achievement Gap. *Multiple Voices for Ethnically Diverse Exceptional Learners*, 11(2), pp. 38-56.

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), pp. 51-58.

Derivois, D., Kim, M.-S., & Issartel, L. (2009). Vers un Moi interculturel : Trajectoires du Moi en situation migratoire et interculturelle. In G. Berkman & C. Jacot Grapa, *Archéologie du moi. Actes de Colloques*. pp. 153-161. Presses Universitaires de Vincennes.

Forestal, C. (2008). Vers une approche transculturelle en didactique des langues-cultures. *Klincksieck*, 152(4), pp. 393-410.

Moro, M.R. (2010). *Grandir en situation transculturelle*. Fabert.

Rachédi, L., Guesdon, N., & Breau, V. (2011). *Ateliers récits identitaires, promotion des histoires familiales de jeunes immigrants en maison de jeunes. Guide de formation*.

Rodier, C. (2017). Le faux semblant des hotspots. *La Revue des droits de l'homme. Revue du Centre de recherches et d'études sur les droits fondamentaux*, (13).

Saint Martin, M. de, & Gheorghiu, M. D. (2010). *Éducation et frontières sociales : Un grand bricolage*. Michalon.

Vaatz Laroussi, M., Tadlaoui, J.-E., & Gélinas, C. (2013). Médiations interculturelles : Défis et enjeux pour un meilleur Vivre ensemble. *Capsules du Centre d'études ethniques des universités montréalaises (CEETUM)*, (5).

Wessberg, H. G., & Szabolcs Fazakas, I. (2017). *Réponse de l'UE à la crise des réfugiés : L'approche dite des « points d'accès », Présenté en vertu de l'article 287, paragraphe 4, deuxième alinéa, du TFUE* (Rapport spécial N° 6). Cour des Comptes Européenne (Chambre III).