



HAL
open science

MOBILITES ET INTERVENTION SCOLAIRE : LE CAS DES ENFANTS DEPLACES DE L'ÉCOLE LAÏQUE DU CHEMIN DES DUNES (CALAIS, FRANCE)

Mickael Idrac

► **To cite this version:**

Mickael Idrac. MOBILITES ET INTERVENTION SCOLAIRE : LE CAS DES ENFANTS DEPLACES DE L'ÉCOLE LAÏQUE DU CHEMIN DES DUNES (CALAIS, FRANCE). *Mobilités internationales et intervention interculturelle*, 2017. hal-04685947

HAL Id: hal-04685947

<https://hal.science/hal-04685947>

Submitted on 3 Sep 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

CHAPITRE 12. MOBILITES ET INTERVENTION SCOLAIRE : LE CAS DES ENFANTS DEPLACES DE L'ÉCOLE LAÏQUE DU CHEMIN DES DUNES (CALAIS, FRANCE)

Mickael Idrac, Doctorant UMR 196 Centre Population et Développement / Paris Descartes-Institut de Recherche pour le Développement

Lilyane Rachédi, Professeure, École de travail social, Université du Québec à Montréal

Ce chapitre présente une réflexion à la croisée des mobilités et du sujet de l'intervention scolaire, plus spécifiquement auprès des enfants déplacés. Le cas étudié est celui du bidonville de Calais en France, où une école a vu le jour en 2015 (École Laïque du Chemin des Dunes). Nous proposons de présenter l'éducation des enfants déplacés comme une modalité créée dans un contexte de vulnérabilités, d'impermanences et d'incertitudes à plusieurs niveaux (juridique, matériel, psychosocial, etc.). Le terme éducation d'urgence sera présenté comme un « nouveau » concept au plus près des réalités de ces enfants et des pratiques des enseignants, aux prises et en tension avec des logiques de droit et d'état relatif à la scolarisation des enfants déplacés. En plus d'amorcer cette piste de réflexion, l'objectif de ce chapitre est de valoriser également les stratégies développées et initiées par les intervenants multiples dans ces contextes de fragilités des enfants et de « désinvestissement » de l'État. Les mobilités mondiales présentent des caractéristiques multiples qui sont largement documentées et analysées par plusieurs auteurs en sciences sociales (Geoffrion, K. 2015).

Nous proposons de regarder les migrations qui se présentent dans un contexte européen et spécifiquement en France. Au cœur de ces migrations, ce chapitre s'arrête sur une population précise, soit celle des enfants déplacés à la suite de conflits dans les pays d'origine et vivant dans des camps. Nos propos croisent la question de l'intervention scolaire auprès de ces enfants, les dispositifs de droits, les limites de leur application pour défendre ainsi que le concept d'éducation d'urgence qui semble caractériser davantage la situation de ces enfants « scolarisés » dans un contexte de précarités multiples.

Ce chapitre présente donc une réflexion à la croisée des mobilités et du sujet de l'intervention scolaire, plus spécifiquement auprès des enfants déplacés.

Pour ce faire, dans un premier temps, nous ferons un portrait des migrations en France et spécifiquement des mineurs déplacés, nous développerons également la terminologie spécifique utilisée dans ce contexte géographique. Dans un deuxième temps, nous présenterons le cas de la ville de Calais située au nord de la France, dont le camp a vu émerger l'École Laïque du Chemin des Dunes (ELCD). Cette illustration permettra de bien saisir les paradoxes et limites des droits à l'éducation accordés aux enfants déplacés. Ceci nous amènera dans un troisième temps à soutenir la pertinence d'utiliser le terme d'éducation d'urgence pour être plus fidèle à la situation de ces enfants. Pour soutenir cette idée, nous nous appuyons sur notre propre expérience d'enseignant bénévole dans cette école et sur des entrevues effectuées dans le cadre d'une recherche de maîtrise (Idrac, 2016).

Enfin, nous terminerons en soulignant la part des acteurs de terrain pour faire au mieux avec ces populations polytraumatisées et vulnérables.

I. CONTEXTUALISATION ET PROBLÉMATIQUE

1.1 Portrait des migrants et de la mobilité en Europe : trajectoires de migration et prolifération de bidonvilles ou de camps

Pour qualifier les populations en mouvement dans le cadre du flux migratoire que connaît l'Europe depuis 2011 et le début de la crise libyenne, c'est le terme de populations déplacées qui sera retenu et non celui de réfugiés. En effet, le statut de réfugié au sens du droit international et de la Convention de Genève de 1951 requiert la preuve d'un cumul de conditions strictes et une demande d'asile en bonne et due forme (Withol de Wenden, C. 2013). Or, les exodes se multipliant et leurs typologies étant mouvantes, l'approche conventionnelle n'est pas toujours adaptée. Face à cette multiplicité, le Haut Commissariat aux Réfugiés des Nations-Unies (HCR) a adopté une autre approche, centrée sur le groupe, en démocratisant le concept de « personne déplacée. »

Par son ouverture sur la Méditerranée, la Libye exsangue devient l'une des premières routes migratoires vers l'Europe. En effet, le conflit libyen est un élément déclencheur du flux que connaît l'Europe depuis cinq ans, parce que le pays est passé du stade de destination finale à celui de route transitoire. Depuis, ce sont les Syriens, Érythréens et Soudanais qui sont les plus nombreux à emprunter cette voie, dans le cadre de migrations forcées.

La route des Balkans, autre voie privilégiée pour gagner l'Europe occidentale, est empruntée par des Irakiens, Syriens et Afghans. Depuis 2014 et l'intensification du flux migratoire vers l'Europe, la France fait partie des pays se trouvant en première ligne, car elle recoupe deux réalités dans l'imaginaire des populations déplacées : pays d'accueil ou pays de transit vers l'Angleterre. Elle affirme également son leadership dans la négociation des quotas de réfugiés que les pays de l'Union européenne vont accueillir, quotas qui ont été validés à Bruxelles le 22 septembre 2015 après un vote des ministres de l'Intérieur de tous les pays membres. La France va recevoir 24 000 personnes sur les 120 000 ciblées par le dispositif de répartition. D'après l'Office français de protection des réfugiés et apatrides (OFPRA), le nombre de demandes d'asile a augmenté de 23% entre 2014 et 2015. Mais sur les 79 914 demandes déposées, seulement 26 700 personnes ont obtenu un statut protecteur.

Ce ratio interroge directement le nombre de personnes en situation illégale. La fermeture du camp de Sangatte (Région Nord-Pas-de-Calais / Proche de Calais) en 2002 n'a pas mis fin, en France, au phénomène d'« encampement » utilisé par l'anthropologue Michel Agier pour décrire la mise en camp par choix politique des personnes déplacées (*Un monde de camps*, 2014). En Île-de-France, 35 bidonvilles sont recensés par l'association Aide à la Scolarisation des Enfants tsiganes (ASET) et le premier camp de « réfugiés » (regroupant davantage de personnes déplacées que des réfugiés *stricto sensu*) selon les normes internationales a été ouvert à Grande-Synthe (Région Nord-Pas-de-Calais / Proche de Dunkerque) le 7 mars 2016.

Quant au camp de migrants de Calais, situé au nord de la France, il n'est autre que le plus grand bidonville de l'Union européenne. Les différents recensements de l'association Help Refugees permettent d'obtenir des chiffres sur le nombre de personnes déplacées vivant dans le camp. En considérant sa totalité, comprenant la « jungle », le centre d'hébergement Jules Ferry et les conteneurs à vocation d'habitation, le chiffre en mai 2016 est de 5188 personnes, dont 3537 pour la seule « jungle ». Le camp compte 568 enfants dont 74% sont des mineurs isolés. Leur moyenne d'âge est de 14 ans. Si près de 10% de la population de la « jungle » de Calais est constituée de mineurs isolés, c'est que ce profil doit être inclus aux nouvelles typologies des migrations internationales.

Même s'il n'y existe pas de statut juridique propre, en France, le Mineur Isolé Étranger (MIE) est défini comme suit : « Un Mineur Isolé Étranger est un jeune de moins de 18 ans qui n'a pas la nationalité française et se trouve séparé de ses représentants légaux sur le sol français (<http://www.france-terre-asile.org>). » En revanche, le comportement des autorités à son égard est régi par la Circulaire du 31 mai 2013 relative aux modalités de prise en charge des jeunes isolés étrangers. Ils bénéficient dans le département où ils ont été identifiés, ou après s'être présentés aux autorités de leur propre chef, d'une procédure spécifique de mise à l'abri. Après une évaluation de leur âge et de la véracité de leur isolement, ils peuvent être orientés vers une structure d'aide sociale à l'enfance. Cette procédure spécifique est menée par les services compétents du Conseil Général du département et prise en charge financièrement par l'État français.

Après ce bref portrait du contexte statistique, géographique et terminologique, la section suivante présentera davantage la littérature qui porte sur l'intervention scolaire auprès des enfants déplacés.

1.2 Brève recension des écrits : intervention scolaire et enfants déplacés

En Europe, les premiers freins à l'inclusion de tous les enfants dans un cycle primaire sont légaux, c'est pourquoi la plateforme européenne pour l'investissement dans l'enfance attire l'attention sur un point : « Intégrer explicitement dans la législation le droit à l'accès à l'éducation pour tous les enfants, quel que soit leur statut au regard de l'immigration ou de la résidence. » Les pays européens disposent d'outils efficaces pour piloter l'intervention auprès des enfants déplacés comme à travers les Centres Académiques pour la Scolarisation des enfants allophones Nouvellement Arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs en France. Mais c'est dans l'inclusion des enfants et l'adaptation des intervenants aux populations déplacées qu'ils sont peu performants. Au Québec, les exigences imposées par le gouvernement (exemple avoir une preuve de résidence et statut régulier au Québec) entraînent la non scolarisation de plusieurs élèves immigrants sans statuts. Les collectifs Éducation sans frontières et Solidarité sans frontières continuent d'exiger une éducation pour tous. En l'occurrence, certaines écoles continuent d'exiger des frais d'inscription exorbitants (alors qu'ils devraient être exemptés) auprès des familles de ces élèves ou encore refusent l'inscription.

En ce moment le Ministre de l'éducation s'est engagé à faire des modifications législatives de la loi sur l'instruction publique pour y inclure les recommandations du rapport¹. Une collaboration ardue et des lenteurs à traiter des dossiers urgents. Le rapport du protecteur du citoyen soulignait : « Encore cette année, il a été ardu d'obtenir un suivi adéquat et en temps opportun de la part du Ministère. » Ainsi, au 31 mars 2016, le Protecteur du citoyen n'a reçu aucun suivi concret en ce qui concerne la mise en œuvre des recommandations de ses rapports spéciaux sur l'accès à l'éducation publique pour les enfants en situation d'immigration précaire (publié en novembre 2014) et le suivi des apprentissages des enfants scolarisés à la maison (publié en avril 2015) » (2015 : 13). Un rapport de 2010 de la *Review of migrants education* souligne la difficulté d'avoir à la fois une approche « universelle » visant tous les enfants déplacés et une approche « individualisée » tant les populations sont hétérogènes. De Saint-Martin et Gheorghiu (2010) confirment que l'on ne peut avoir une « éducation donnée » efficace si l'on nie l'« éducation reçue. ». Ce terme est à prendre au sens large. Des études montrent ainsi la possibilité de tabler sur la langue d'origine, l'histoire, la famille, la trajectoire migratoire pour améliorer les compétences dans l'apprentissage du français, la langue de la société d'accueil. Les expériences de guerre et de migration constituent aussi un réservoir de ressources et de résilience (Vatz Laaroussi et Rachédi, 2001 ; Cyrulnik, 2003) pour réussir à l'école. On sait aussi que le vécu de guerre peut obstruer la disponibilité aux apprentissages comme le montrent les travaux d'Azdouz (2003), de Papazian-Zohrabian (2016) et d'Armand et collab. (2011) sur les enfants de la guerre et sur l'impact de ce vécu traumatique sur leur réussite scolaire.

¹« En 2014, le Protecteur du citoyen a rendu public un rapport spécial sur l'accès à l'éducation publique pour les enfants en situation d'immigration précaire. Il s'agit d'enfants domiciliés au Québec qui n'ont pas accès à l'école primaire et secondaire publique gratuite. Ils en sont exclus parce qu'ils ne sont pas considérés comme « résidents du Québec » au sens de la Loi sur l'instruction publique et du Règlement sur la définition de résident du Québec. Jugeant la situation inacceptable, le Protecteur du citoyen a recommandé au gouvernement de modifier ce règlement afin d'assurer l'accès gratuit à l'école primaire et secondaire à tout enfant de 6 à 16 ans domicilié au Québec, sans égard à son statut d'immigration. Il a aussi recommandé différentes mesures afin que les critères de résidence au Québec au sens du Règlement ainsi que les cas d'exemption inscrits aux règles budgétaires (dans certaines situations d'exception, des non-résidents du Québec n'ont pas à payer la contribution habituellement prévue) soient diffusés, tant auprès des commissions scolaires que des organismes travaillant auprès des immigrants sans statut légal. Le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur a accepté l'ensemble des recommandations du Protecteur du citoyen et s'est engagé à proposer une modification en ce sens à la Loi sur l'instruction publique. » (2015 ; 50) rapport du protecteur du citoyen RAPPORT ANNUEL D'ACTIVITÉS 2015-2016

Aussi, plusieurs de nos travaux antérieurs insistent sur le potentiel d'accompagnement des intervenants de tous les milieux autour de l'histoire familiale des immigrants et réfugiés (Rachédi et collab, 2011 ; Rachédi, 2008 ; Rousseau, 2000 ; Vatz Laaroussi et collab., FRQSC-MELS 2010-2013, Montgomery et collab., CRSH 2005-2007 ; Montgomery, et collab., 2012; projet Récits de dignité CRTA-METISS). En l'occurrence, le fait de raconter cette histoire familiale de migration dans le milieu scolaire de l'enfant, en travaillant avec des approches plurilingues de la littératie et en mettant l'accent sur l'identité comme composante centrale de l'apprentissage (Cummins, 2009), rajoute un élément significatif de partage et donc de meilleure collaboration entre les parents et l'école. Aussi, l'utilisation de l'éducation reçue, les histoires familiales constituent un précieux outil pour les enseignants, pour l'adaptation de l'élève à son nouvel environnement et aux changements nécessaires à ses nouveaux apprentissages linguistiques et scolaires. (Vatz Laaroussi et collab., FQRSC-MELS, 2010-2013; Rachédi et Vatz Laaroussi, 2016; Rousseau, 2014, Armand, 2016). En effet, ce processus permet une situation d'apprentissage et de communication authentique et signifiante, qui correspond aux principes fondamentaux du programme *Intégration Linguistique, Scolaire et Sociale* (MELS, 2014 au primaire et MELS, 2011 au secondaire), et particulièrement des compétences *Communiquer oralement* et *Écrire des textes variés*. Ainsi, en classe, plusieurs moyens pédagogiques peuvent être utilisés pour explorer l'éducation reçue, la trajectoire migratoire et la langue maternelle (ex : exercices brise-glace pour autoriser l'histoire personnelle, séquences didactiques alternées d'activités basées sur les connaissances antérieures, complémentarité entre langue maternelle et langue d'enseignement, textes identitaires plurilingues, cartographie des souvenirs, utilisation de multiples médiums dont les médias sociaux, etc.) (Armand et collab., 2013; modèle du 'mapping memories'; Guide d'accompagnement, Vatz Laaroussi et collab., 2013; Guide de formation-Théâtre Pluralité ELODil, 2013). Finalement, plusieurs travaux au Québec l'ont démontré, en contexte migratoire encore plus qu'ailleurs, l'intervention ne s'arrête pas aux contenus des enseignements, il est nécessaire d'impliquer les familles et la communauté d'origine des enfants et de mobiliser les acquis dans le parcours scolaire et migratoire des enfants (Vatz Laaroussi et collab., 2005, 2013, Kanouté et collab., 2008). Cette prise en compte s'inscrit dans une perspective interculturelle systémique qui considère l'immigrant avec tous les systèmes qui le traversent et auxquels il appartient (ontosystème à macro système.) (Legault et Rachédi, 2008).

Une note de l'UNESCO intitulée L'impact des migrations internationales sur l'éducation des jeunes enfants souligne que l'absence d'implication des familles entraîne des échecs à long terme. Pour dépasser le cadre des enseignements et assumer l'objectif d'émancipation que l'on accorde à l'éducation des enfants déplacés, celle-ci doit aussi se faire à une échelle locale et toujours arrimer les différentes interventions qui gravitent autour de l'enfant. Ainsi, une note de 2008 du Conseil des Communes et Régions d'Europe (CCRE) souligne que l'éducation ne se cantonne pas à l'école et recoupe entre autres « les systèmes de garde d'enfants en journée, les structures d'accueil de type familial, les centres culturels et sportifs. » Pour ce faire, c'est effectivement à la dimension locale de l'inclusion et de l'intervention qu'il faut accorder la plus grande importance. Relativement au territoire qui nous intéresse et compte tenu de ces paramètres de droit à l'éducation, nous souhaitons comprendre les raisons explicites et implicites qui expliquent pourquoi les 568 enfants recensés dans le camp de Calais en mai 2016 ne se trouvent pas dans un cycle scolaire de l'École de la République française alors que le contexte de droit les y autorise. Nous souhaitons aussi mettre en évidence comment les collectivités locales françaises deviennent complices de cette situation des enfants déplacés dans le camp de Calais et orchestrent ce déni. Enfin, compte tenu de ce contexte, nous montrerons comment les acteurs de terrain se mobilisent et prennent le relais de l'État pour appliquer le droit fondamental à l'éducation de ces enfants.

II. ÉTUDE DE CAS : DE L'INTERVENTION DANS L'ÉCOLE LAÏQUE DU CHEMIN DES DUNES DANS LA JUNGLE DE CALAIS

2.1 Portrait du camp de Calais

La zone du camp de Calais, située dans le nord de la France à proximité de l'Angleterre (environ 30km par voie maritime), est articulée comme un véritable village, avec ses quartiers organisés par communautés, ses lieux de culte, ses centres sociaux névralgiques (théâtre, cinéma, bibliothèque, écoles, cuisine collective, coiffeurs, etc.), ses commerces et ses restaurants ou salons de thé tous situés le long du même chemin. Ce camp, vivant, mouvant, au cœur de vrais enjeux économiques puisque les gens y travaillent, correspond à la typologie des camps dressée par Michel Agier dans son ouvrage *Un monde de camps* (2014) autour des camps de déplacés, des camps de rétention et des camps de travailleurs.

Chacune de ces formes de camps ayant vocation à proliférer... Pour envisager le camp de Calais dans sa globalité, il ne faut pas se concentrer sur la « jungle » qui n'en est que l'une des trois dimensions. Considérée comme la zone sud, elle est située en périphérie du centre d'accueil Jules Ferry administré par l'association La Vie Active. Historiquement, cette association reconnue d'utilité publique depuis 1984 a œuvré pour l'éducation et la formation de la jeunesse, d'enfants déficients, puis l'accueil des personnes âgées et des personnes en difficulté sociale. L'ancien centre de loisirs Jules Ferry a été transformé en un centre d'accueil de jour pour les personnes déplacées en avril 2015 et l'association La Vie Active s'est vue confier la gestion du site. Néanmoins, l'accueil des populations déplacées n'est pas sa mission première. Le centre propose un accueil d'urgence, 400 places pour les femmes et les enfants sont disponibles, 1500 places pour les familles et les hommes seuls.

Enfin, en janvier 2016, le Ministère de l'Intérieur a supervisé l'installation de 74 conteneurs à l'extérieur du centre pour proposer davantage de places d'hébergement d'urgence. Cette zone où sont alignés les conteneurs, également gérée par l'association La Vie Active, est fermée par des grillages et des portes tournantes. Les personnes déplacées ne peuvent y entrer ou en sortir qu'à la faveur de leurs données biométriques combinées à un code d'accès. La construction de ce centre d'hébergement fermé a été confiée à la société Logistic Solutions, firme spécialisée dans la réalisation clé en main de bases de vie, pour des professionnels de la restauration, du bâtiment ou pour l'armée. Logistic Solutions n'est pas spécialiste de l'hébergement d'urgence et ses conteneurs chauffés mesurant chacun 14m² sont prévus pour accueillir chacun 12 personnes, chaque personne y dispose de 2m² d'intimité. Les mesures prises par l'État français sont inadaptées et peu favorables à un accueil d'urgence efficient des personnes déplacées : centres d'accueil fermés par grillage et code, manque d'intimité dans les conteneurs, mauvaise répartition des douches et des toilettes, pas d'activités sociales, etc.

Au manque d'attractivité des conteneurs s'ajoute la peur d'être « dubliné » en France, du nom du Règlement Dublin qui énonce que l'on ne peut demander l'asile que dans un seul pays de l'Union européenne. Une fois leur identité enregistrée par les autorités d'un pays, les migrants ne peuvent demander l'asile que dans celui-ci. La France n'étant pas toujours perçue comme la destination finale, peu nombreux sont ceux qui souhaitent y être « dublinés » et donc être condamnés à demander l'asile dans ce pays.

Finalement, les tentes, rarement étanches, froides la nuit, restent le moyen privilégié par les migrants pour se loger. Elles permettent aussi « de circuler plus librement » et d'envisager le passage clandestin vers l'Angleterre. Mais, surtout, elles permettent de garder accès aux services développés par la population du camp ou par les intervenants sociaux associatifs, notamment concernant l'éducation des enfants. C'est dans ce contexte de camps et de tentes que l'École Laïque du Chemin des Dunes est née.

2.2 Histoire de l'École Laïque du Chemin des Dunes

En France, les mairies sont les uniques instances compétentes pour inscrire les enfants à l'école primaire. Pour écarter les enfants déplacés de l'École de la République, on dénombre trois procédés. Premièrement, les mairies demandent aux familles mal informées une preuve de domiciliation, difficile à produire si elles vivent dans un camp (!). Cette exigence constitue un abus, car la domiciliation n'est pas exigible par la loi et une adresse postale pour recevoir les documents relatifs à la scolarité (communications, informations, cantine, bulletins scolaires, etc.) suffit. Deuxièmement, le carnet de vaccination des enfants doit être à jour lors de leur inscription et nombre de familles ne disposent tout simplement pas de ce document. Il n'est pas en vigueur dans tous les pays et, quand bien même il le serait, il est aisé de l'oublier ou de l'égarer dans la précipitation du départ. Troisièmement, les camps ou bidonvilles sont situés en périphérie des communes. De fait, les mairies peuvent considérer qu'elles ne sont pas compétentes pour inscrire à l'école les enfants installés à la périphérie. Pour ce faire, elles constituent des commissions d'élus, ad hoc, qui se chargent d'établir si le camp ou le bidonville est bel et bien sur leur territoire. Sur ce déni d'inclusion organisé se dessine une éducation d'urgence initiée par la population du camp de Calais. Les initiatives se déclinent selon des modalités différentes. Il y a une école communautaire pour les Soudanais (Darfour School). Le Secours Catholique administre une école orientée vers des enseignements pratiques et appelée « Arts et Métiers. » Enfin, il y a une école laïque : L'École Laïque du Chemin des Dunes et une bibliothèque faisant aussi office de centre d'arts et d'essais que l'on surnomme la Jungle Books.

C'est un migrant nigérian qui a désormais effectué une demande d'asile en France, Zimako Mel Jones, qui est à l'initiative de la création de l'ELCD et Virginie Tiberghien, orthophoniste française de la région de Calais, lui a apporté son soutien.

Ils sont aujourd'hui responsables de l'administration et de la gestion logistique de l'école inaugurée à l'été 2015. L'ELCD bénéficie désormais du soutien de l'ONG Solidarité Laïque qui a notamment grandement participé à sa reconstruction dans sa forme actuelle. Depuis son inauguration, elle a accueilli plus de 100 enfants et dispose également d'une classe pour adultes. Concernant les cours offerts aux enfants, il y a une session de cours par jour (d'une durée d'environ deux heures) et deux sessions le jeudi. À ces cours fixes s'ajoutent des cours temporaires et des ateliers menés par des intervenants extérieurs : contes, langues vivantes, théâtre. Deux professeurs des écoles et une professeure de collège qui travaillent à temps partiel viennent donner la classe à l'ELCD, bénévolement. Ne disposant que d'une unique classe pour les enfants, tous les âges y sont mélangés jusqu'à 12 ans (ensuite les préadolescents sont orientés vers la classe adulte pour travailler surtout les langues vivantes) et organisés en deux groupes dont un est plus avancé. De fait, les professeurs sont toujours deux dans la classe. Les enfants étant issus de plusieurs communautés différentes (même si en ce moment ce sont essentiellement des Kurdes et des Irakiens qui fréquentent l'ELCD), il y a toujours des traducteurs issus de la communauté en classe pour répondre au plus près aux besoins des élèves et traduire les consignes dans leur langue maternelle. Ainsi, ces traducteurs deviennent de véritables médiateurs interculturels.

En ce sens, ils constituent des alliés pour les enseignants pour l'adaptation de l'élève à son nouvel environnement et aux changements nécessaires à ses nouveaux apprentissages linguistiques et scolaires. Aussi, l'apprentissage (et la reconnaissance) du plurilinguisme et l'éveil aux langues, donnent un cadre et des stratégies dans l'accueil de la diversité linguistique en classe. De fait, on bâtit une pédagogie interculturelle qui tient compte de la diversité des cultures dans les groupes, des différences mais aussi des ressemblances de chacun. Les traducteurs sont aussi des alliés dans la traduction des univers culturels dans une perspective de transfert des savoirs.

Au Québec, même si le contexte n'est pas celui des camps, les travaux de Kanouté (2002, 2004), spécialiste de l'éducation interculturelle, démontrent la nécessité de prendre en compte la diversité des situations socioscolaires des immigrants en plus de la diversité ethnoculturelle et sociale en classe d'accueil. Vatz-Laaroussi et collab. (2005) insistent sur l'articulation et la reconnaissance des stratégies familiales et scolaires pour soutenir la réussite scolaire de l'enfant immigrant.

Rachédi et Vatz-Laaroussi (2016) quant à elles, identifient le parcours migratoire et l'histoire familiale, comme piliers et alliés de l'insertion et de la réussite scolaire de l'enfant immigrant.

À Calais, les décideurs de la stratégie pédagogique ont fait le choix de surmonter la difficulté de la diversité (culturelle, linguistique, etc.) en mettant les mathématiques au cœur des savoirs fondamentaux transmis aux élèves. Dans ce cadre-là, les langues que sont le français et l'anglais sont considérées comme des outils de communication. Les séances sont préparées quotidiennement et les professeurs communiquent par courriel pour échanger des points de vue ou des travaux d'élèves. Avant de commencer les activités, ces derniers sont soumis à une évaluation diagnostique en mathématiques, mais c'est une autre pratique qui est plus significative pour les enseignants de l'ELCD : une évaluation diagnostique par le dessin. La consigne est la suivante : « Dessine-toi, toi avec ton corps. » Les intervenants permanents de l'école racontent qu'avec une telle consigne les disparités au niveau des productions sont très grandes et indépendantes de l'âge des enfants. Par exemple, une petite fille et son grand frère ayant fréquenté l'école à la même période ont été soumis à l'exercice et la petite fille a eu une production bien plus aboutie que celle de son frère plus vieux de plusieurs années. Là où le garçon n'a dessiné qu'un visage avec des formes grossières, elle a su dessiner une petite fille avec un visage contenant des détails et un corps habillé. Les résultats rendent compte de la fracture scolaire qu'accusent les enfants. Par fracture scolaire, nous entendons nombre d'années de retard par rapport aux connaissances, capacités et attitudes attendues à un âge donné. Au sein d'une même famille, les enfants vivent différemment le traumatisme migratoire et accusent des fractures indépendantes de leur âge. Il n'est pas impossible de rencontrer des frères et sœurs dont les plus âgés sont ceux qui accusent la fracture scolaire la plus importante.

Ces derniers constats interrogent la dimension inclusive de l'École de la République française et mettent en question la pertinence de placer un enfant de 10 ans qui accuse une fracture scolaire de plusieurs années dans une classe de cycle primaire. Une étape de transition est nécessaire et c'est dans cette logique que travaille l'ELCD même si l'objectif final est un retour à la scolarité classique, en France ou ailleurs. Cette dimension transitoire de l'intervention scolaire en contexte de camps de même que sa dimension palliative qui fait face au désinvestissement de l'État sont des caractéristiques essentielles de l'éducation d'urgence telle que nous la conceptualisons.

Malgré tout, pour conclure sur ce dernier aspect, il ne faut pas nier la dimension volontariste de la non-inscription des enfants à l'école de la part de certaines familles qui considèrent Calais comme une simple étape de transition vers l'Angleterre.

III. PROMOTION DE L'ÉDUCATION D'URGENCE FACE AUX MOBILITÉS DES ENFANTS DÉPLACÉS

À l'intérieur des camps, le terme éducation d'urgence est plus adapté, à notre sens, essentiellement à cause de trois aspects : la nécessité d'autonomisation pour l'enfant immigrant dans un contexte culturel différent; l'incontournable référence aux origines et parcours migratoires des enfants (l'héritage culturel) dans la pédagogie des intervenants scolaires, enfin l'adaptation continue de la part de ces mêmes enseignants face à la diversité des niveaux et origines des enfants et face au « roulement » perpétuel des enfants qui composent les classes.

Ainsi, il est important de souligner que l'intervention scolaire en contexte migratoire est liée à un objectif d'émancipation et revêt une dimension utilitariste : apprendre pour survivre, compter pour acheter à manger, parler pour communiquer avec les autorités.

C'est dans cette dimension que l'on dépasse les programmes éducatifs inclus dans les activités humanitaires de développement et c'est pour cette raison que les mathématiques sont le socle des savoirs fondamentaux dispensés dans les camps. Selon Nathalie Janssens, enseignante permanente à l'ELCD, les mathématiques sont la discipline la plus sélective d'un parcours scolaire et un enfant qui en reste trop longtemps éloigné risque l'échec à long terme, même s'il parvient à être réintégré dans une classe ordinaire.

L'éducation d'urgence a une durée limitée, brève à l'échelle d'une vie, intense, elle est conditionnée à un don total de la part des intervenants. Face à des enfants issus de communautés différentes, il est nécessaire de faire preuve d'adaptation, tant au niveau du contenu des séances que de la posture de l'enseignant. C'est pourquoi à l'ELCD, chaque séance comporte des références à la culture originelle des élèves. Des temps sont aussi ménagés chaque jour pour qu'ils s'expriment sur leur pays, par exemple grâce à des chansons traditionnelles. Dans les activités non mathématiques, ces références et cette prise en compte de l'héritage culturel des enfants se perçoivent encore davantage. Par exemple, les enfants se sont montrés à leur aise lors d'un atelier de poterie puisque le travail de la terre est inscrit dans leur culture kurde de départ.

Il y a également eu l'organisation d'une activité culturelle avec un poète kurde qui habite désormais à Paris : Gailan Abdullah. En plus de parler de sa propre activité, il a fait office de traducteur lors d'une lecture de contes. Ces activités sont essentielles, car elles permettent le retour à la vie scolaire. Elles permettent de réapprendre aux enfants à être élèves pour accepter les règles, parler à l'autre, écouter l'autre, retrouver le goût de l'effort. La langue devient alors un simple outil de communication, elle est exclusivement au service de l'autonomie.

Plus qu'un choix stratégique, cette prise en compte incessante de la culture des enfants et l'adaptation des enseignants se sont imposées d'elles-mêmes après avoir observé que les difficultés des élèves étaient liées à des éléments culturels. Au-delà de l'alphabet français qui dispose de ses spécificités, même en mathématiques les standards sont différents et, par exemple, en calcul, les étapes transitoires ne sont pas disposées de la même façon dans le cas d'opérations à poser. Pour le calcul, encore, les provenances géographiques influencent les techniques opératoires puisque, par exemple, les enfants de culture arabe vont calculer de droite à gauche.

Le concept d'éducation d'urgence est donc à employer selon la même dichotomie qui est opérée entre l'humanitaire d'urgence et l'humanitaire de développement. L'éducation d'urgence est une éducation du don, à visée utilitariste, voire survivaliste, puisqu'il s'agit pour l'enfant déplacé de renforcer son intégration dans une zone géographique en tension perpétuelle. Le modèle est limité dans le temps puisque d'une part le roulement des élèves à l'école est important et d'autre part l'objectif des acteurs de l'éducation d'urgence est d'opérer un retour vers la scolarité dite classique.

Pour atteindre ce but, de transition, c'est la prise en compte de l'héritage culturel des enfants qui est l'élément-clé de « l'efficacité » de l'éducation d'urgence.

L'éducation d'urgence est plus que jamais un enjeu majeur dans ce contexte de camp où le roulement est extrêmement élevé puisqu'une personne qui s'installe dans le camp de migrants de Calais va y rester en moyenne cinq mois selon l'association Help Refugees. Pendant ces cinq mois et après une épreuve migratoire de plusieurs milliers de kilomètres, c'est une nécessité pour les enfants de réapprendre la vie en classe, la vie de groupe, le respect des camarades et d'intégrer des dimensions langagières et mathématiques à visée utilitariste pour vivre et survivre dans le camp avant d'envisager de retourner un jour dans une classe ordinaire.

Compte tenu de ces aspects, l'éducation d'urgence passe d'abord par un travail de remédiation qui repose sur le passé de l'élève pour l'amener à changer progressivement de repères. L'idée est de l'aider à conserver son identité tout en lui donnant des clés pour s'inscrire dans un environnement scolaire nouveau.

Puis c'est une étape de médiation enseignants-famille qui prend le relais lorsque la maturité de l'enfant et sa stabilité morale laissent percevoir qu'il peut rejoindre un cycle de l'école classique. C'est véritablement le dialogue avec les familles ou avec le mineur isolé qui permet d'atteindre l'objectif final : l'inclusion de l'enfant avec son bagage culturel, migratoire et identitaire.

En France, certaines associations travaillant dans les bidonvilles de la région parisienne comme l'ASET ont déjà professionnalisé ce métier de « médiateur » et enregistré des succès probants auprès d'une population de gens du voyage. En 2014, d'après un entretien effectué avec Andrea Caizzi, président de l'antenne du département Seine-Saint-Denis de cette association, le dialogue a permis la scolarisation de 80 enfants à Bobigny et cet élan se poursuit même si des choix politiques récents ont ralenti la dynamique.

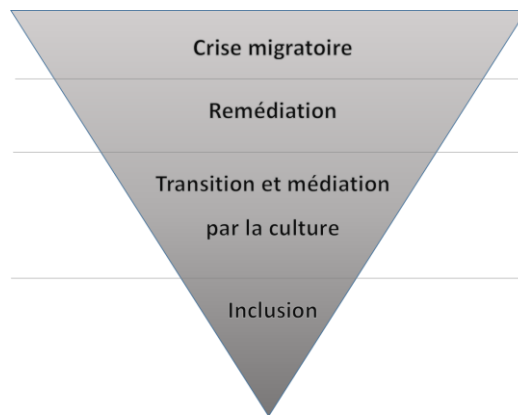


Figure 1 : Un processus d'implémentation de l'éducation d'urgence (Idrac, 2016)

Pour ne pas conclure :

Compte tenu des conflits contemporains, des réalités des migrations européennes et face à l'avènement d'un véritable monde de camps de migrants (pour paraphraser Agier), les familles et les enfants déplacés qui vivent dans les camps interpellent les dispositifs juridiques et politiques relatifs au droit à l'éducation pour les enfants. Nous avons porté une attention particulière à la situation de la France qui, malgré l'obligation (et l'engagement) de scolariser les enfants déplacés, échappe à l'application de ce droit fondamental. Nous avons tenu à montrer comment, dans le camp de Calais spécifiquement, les acteurs-enseignants et intervenants de l'ELCD prennent le relais des agents de l'État.

Finalement, notre propos visait à démontrer que le concept d'éducation d'urgence est plus approprié à la réalité migratoire et culturelle des enfants déplacés. Cette éducation d'urgence s'opère aussi grâce aux stratégies pédagogiques des intervenants bénévoles qui misent sur l'héritage culturel de ces enfants et qui collaborent avec les familles pour soutenir la transition vers les écoles régulières. Il conviendrait d'étudier davantage les contenus des enseignements et les acquis effectifs des enfants qui bénéficient de cette éducation d'urgence pour enrichir et décliner davantage une théorisation de ce concept. Il serait intéressant également d'approfondir la question de la transférabilité de ces acquis dans les écoles régulières certes, mais aussi dans un processus plus général d'insertion et d'émancipation.

Questions :

Qu'est-ce que l'éducation d'urgence ?

Quels sont les arguments cités par les auteurs pour prioriser ce terme dans le cas des enfants déplacés ?

Quels sont les éléments composant le concept d'éducation d'urgence qui seraient transférables à la réalité des enfants issus de l'immigration au Québec ?

Pourquoi l'État et les institutions se dégagent-ils de cette responsabilité de droit à l'éducation pour des enfants déplacés ?

Bibliographie

Note de l'UNESCO sur la politique de petite enfance n°43 (avril – septembre 2008)

Armand, F. (2016). Enseignement du français en contexte de diversité linguistique au Québec: idéologies linguistiques et exemples de pratique en salle de classe. Dans M. Potvin, M.-O.

Armand, F., Lory, M.-P., et Rousseau, C. (2013). "Les histoires, ça montre les personnes dedans, les *feelings*. Pas possible si pas de théâtre." (Tahina). Ateliers d'expression théâtrale plurilingues en classe d'accueil. *Lidil [Revue de Linguistique et de Didactique des langues]*, 48, 37-55. En ligne : <http://lidil.revues.org/3311>

Armand, F., Rousseau, C., Lory, M-P. et Machouf, A. (2011). Les ateliers d'expression théâtrale plurilingues en classe d'accueil. Dans F. Kanouté et G. Lafortune (eds.). *Familles québécoises d'origine immigrante : les dynamiques de l'établissement* 97-111. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

Azdouz, R. (2003) *L'intégration des enfants touchés par la guerre dans les écoles de Montréal. Guide à l'intention du personnel enseignant et non enseignant*. Montréal : Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal.

Agier, M. (2014) *Un monde de camps*. Paris : la découverte. 350 p.

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

Cyrulnik, B. (2003). *Le murmure des fantômes*. Paris : Éditions Odile Jacob.

De Saint-Martin M. et Gheorghiu M. (2010) *Éducation et frontières sociales : Un grand bricolage*, Michalon éditions

ÉLODiL : Éveil au langage et ouverture à la diversité linguistique (www.elodil.umontreal.ca)

Legault, G. et Rachédi, L. (2008). *L'intervention interculturelle*, 2^e édition. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.

Geoffrion, K. (2015) *Le concept de mobilité dans les sciences sociales: étendue et pertinence*. Rapport pour le Centre d'études ethniques des universités montréalaises (CEETUM).

Idrac, M. (2016) *L'éducation des migrants – Une comparaison entre la prise en charge de l'école de la République française et celle des écoles non officielles*. Mémoire dirigé par Alain Decron, École Supérieure du Professorat et de l'Éducation, Université Montpellier II

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2014). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement primaire. Intégration Linguistique, Scolaire et Sociale*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2011). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire. Intégration Linguistique, Scolaire et Sociale*. Québec : Gouvernement du Québec.

Montgomery, C. et Lamothe-Lachaine, A. (2012). *Histoires de migration et récits biographiques. Guide de pratique pour travailler avec des familles immigrantes*. Montréal, CSSS de la Montagne.

Montgomery, C., Léonard, S. et Defert, F. (2011)(a). Favoriser la parole par le récit. Expériences d'intervention et de recherche auprès de demandeurs d'asile, *Revue Politiques sociales*, 3 et 4, 27-40.

Montgomery, C., Xenocostas, S., Le Gall, J., Rachédi, L., Hamez-Spy, M., Vatz Laaroussi, M. et Rhéaume, J. *Transmissions intergénérationnelles. Roman familial et jeunes réfugiés*, (CRSH, programme multiculturalisme, 2005-2007).

Papazian-Zohrabian, G. (2016). Les jeunes réfugiés et les enfants de la guerre à l'école québécoise. Dans Potvin, M. et Magnan, M.-O. (dir), *L'éducation en contexte de diversité* 183-196. Montréal : Éditions Fides.

Rachédi, L. et Vatz-Laaroussi, M. (2016). Les Processus migratoires : revisiter les concepts de base » *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation. Théorie et pratique*. Sous la direction de Maryse Potvin et Marie-Odile Magnan. Fides Éducation.p. p.70-78.

Vatz Laaroussi M. et F. Kanouté (2013), *Les collaborations familles immigrantes-école-communauté: défis et enjeux*. Capsule enjeux. <http://www.ceetum.umontreal.ca/fr/societe-international/recherche-societe/capsules-denjeux/>

Vatz Laaroussi M., Armand F, Rachédi L., Stoica A., Combes E. et Koné M. (2013), *L'histoire familiale pour apprendre à écrire en français. Une expérience école-familles-communauté*. Guide d'accompagnement, Sherbrooke, 110 p.

Rachédi, L. et Vatz-Laaroussi, M. (2016). Les Processus migratoires : revisiter les concepts de base » *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation. Théorie et pratique*. Sous la direction de Maryse Potvin et Marie-Odile Magnan. Fides Éducation.p. p.70-78.

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

Rachédi, L. (2010). *L'écriture comme espace d'insertion et de citoyenneté pour les immigrants*. Québec : PUQ, 222 p.

Rousseau, C. (2000). Les réfugiés à notre porte : violence organisée et souffrance sociale. *Criminologie*, 33(1) p.185-201.

Vatz-Laaroussi, M., Armand, F., Rachédi, L., Stoïca, A., Combes, É., et Koné, M. (2013). *Des histoires familiales pour apprendre à écrire! Un projet École-Familles-Communauté*.

Vatz Laaroussi, M. et Rachédi, L. (2001). *Familles immigrées des guerres en Estrie. De la connaissance au soutien*. Rapport de recherche présenté au ministère de la Famille et de l'Enfance, Université de Sherbrooke et Rencontre Interculturelle des Familles de l'Estrie (RIFE).

Vatz-Laaroussi, M., Rachédi, L., Kanouté, F. et Duchesne, K. (2005). *Favoriser les collaborations familles immigrantes-écoles : soutenir la réussite scolaire : guide d'accompagnement*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.

Withol de Wenden C. (2013) *Le droit d'émigrer*, Paris, CNRS, éditions, coll. « Débats », 58 p.

Textes légaux et autres textes règlementaires :

CNCDH, *Avis sur la situation des mineurs isolés étrangers présents sur le territoire national*, JORF n°0156 du 8 juillet 2014

Conférence de plénipotentiaires des Nations Unies sur le statut des réfugiés et apatrides, *Convention générale relative au statut des réfugiés*, 28 juillet 1951

La garde des Sceaux, ministre de la Justice, *Circulaire relative aux modalités de prise en charge des jeunes isolés étrangers : dispositif national de mise à l'abri, d'évaluation et d'orientation*, 31 mai 2013

Ministère de l'Éducation (France), *Circulaire 2002-063*, 20 mars 2002

Ministère de l'Éducation (France), *Circulaire 2012-143*, 2 octobre 2012

Rapports émanant d'institutions internationales :

CCRE (décembre 2008) *Réponse du CCRE au Livre vert sur la migration et la mobilité : enjeux et opportunités pour les systèmes éducatifs européens*

OECD (2010) *Closing the gap for immigrant students*, Reviews of migrants education

UE (2 juillet 2008), *Agenda social renouvelé*, Commission européenne

UE (29 septembre 2015) *Bonnes politiques et pratiques pour protéger les enfants migrants sans papiers*, Plateforme pour l'investissement dans l'enfance

Rapports associatifs :

ASET 93 (2016), *Rapport d'activités 2015*

ASET 93 (2016) *Conclusions tirées des activités menées en 2015*,

ASET 93 (2015) *Présentation des antennes scolaires mobiles*

Sitographie :

Agences des Nations Unies :

Glossaire de l'UNESCO sur les migrants et réfugiés :

http://www.unesco.org/most/migration/glossary_migrants.htm

Association France Terre d'Asile :

Points essentiels concernant la prise en charge des mineurs isolés en France :

<http://www.france-terre-asile.org/>

Agences de l'Union européenne :

FRONTEX : <http://frontex.europa.eu>

Office français de protection des réfugiés et apatrides :

Premiers chiffres de l'asile en France en 2015 :

<https://www.ofpra.gouv.fr/fr/l-ofpra/actualites/premiers-chiffres-de-l-asile-en>

Site du gouvernement de la République française :

Communiqué du gouvernement sur les mesures mises en place pour faire face à la crise migratoire :

<http://www.gouvernement.fr/la-france-a-l-action-face-a-la-crise-migratoire-2817>

Site de l'association Help Refugees qui effectue des recensements chaque mois dans le camp de migrants de Calais :

<http://www.helprefugees.org.uk/about/>

Site de Mapping memories : <http://www.mappingmemories.ca/>