

Source qui doit être utilisée pour toute référence à ce travail

Anthropologie
& développement

Anthropologie & développement

52 | 2021

Les entrepreneurs et leurs associations :
ethnographies du secteur privé en Afrique

Les dispositifs éducatifs humanitaires. Faire l'école dans les interstices des États-nations

Marion Fresia, Andreas von Känel et Anne-Nelly Perret-Clermont



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/anthropodev/1603>

DOI : [10.4000/anthropodev.1603](https://doi.org/10.4000/anthropodev.1603)

ISSN : 2553-1719

Éditeur

Presses universitaires de Louvain

Édition imprimée

Date de publication : 31 décembre 2021

Pagination : 171-188

ISBN : 978-2-39061-188-2

ISSN : 2276-2019

Référence électronique

Marion Fresia, Andreas von Känel et Anne-Nelly Perret-Clermont, « Les dispositifs éducatifs humanitaires. Faire l'école dans les interstices des États-nations », *Anthropologie & développement* [En ligne], 52 | 2021, mis en ligne le 11 juillet 2022, consulté le 12 juillet 2022. URL : <http://journals.openedition.org/anthropodev/1603> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/anthropodev.1603>



Creative Commons - Attribution 4.0 International - CC BY 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Les dispositifs éducatifs humanitaires

Faire l'école dans les interstices des États-nations

Marion Fresia*, Andreas von Känel**
et Anne-Nelly Perret-Clermont***

Le financement et la gestion de structures éducatives dans des contextes qualifiés d'urgence, de conflit ou de post-conflit font désormais partie intégrante des programmes humanitaires. Au-delà d'une vision idéalisée de l'éducation appréhendée comme « droit » ou instrument de « protection », cet article étudie la manière dont les dispositifs éducatifs humanitaires établis dans des camps de réfugié-es contribuent à asseoir la norme scolaire dans les interstices des États-nations, tout en étant étroitement liés à des politiques de contrôle de la mobilité humaine. En prenant pour cas d'étude les écoles des camps de réfugié-es congolais-es (Rwanda, Tanzanie) coordonnées par le Haut Commissariat des Nations unies pour les réfugiés (HCR), nous analysons les registres de légitimation au travers desquels elles sont mises en place, et la manière dont les modalités de leur gouvernance sont à la fois négociées au quotidien et appréhendées par les élèves. De cette analyse ressortent diverses tensions qui caractérisent les usages de ces écoles. Celles-ci excluent et incluent simultanément les élèves de l'ordre social dominant, les construisent comme des victimes tout en les projetant comme de futur-es citoyen-nes, et participent à (re)produire les conditions de leur encampement tout en favorisant certaines mobilités socio-spatiales.

The delivery of education in emergency and refugee camp contexts has become a key component of humanitarian aid. Beyond an idealized vision of education as a basic human right and a tool for « protection », this article analyses how humanitarian aid participates in establishing the school norm in marginalized territories, while being closely intertwined with politics of migration control. Through prism of two case studies in Congolese refugee camps in Tanzania and Rwanda we explore the discourses and figures of the child that legitimize the establishment of refugee schools in camps; the ways these schools are governed and negotiated on a daily basis by multiple actors, and how they are perceived by the students. We will highlight how these education devices enhance contradictory dynamics, at once including and excluding refugee children from the wider social order, victimizing them, while also projecting them as agents of positive social transformation, and (re)producing the conditions of their confinement while creating certain opportunities for socio-spatial mobilities.

* Institut d'ethnologie, université de Neuchâtel ; marion.fresia@unine.ch

** Institut d'ethnologie, université de Neuchâtel ; andreas.vonkanel@unine.ch

*** Institut de psychologie et éducation, université de Neuchâtel ; anne-nelly.perret-clermont@unine.ch

Introduction

Depuis la fin des années 1980, les camps sont devenus, partout dans le monde, une modalité privilégiée des politiques d'asile et d'aide envers les personnes considérées comme « réfugiées¹ » (Agier, 2014). Théâtre d'une multitude d'interventions humanitaires, ils sont destinés à maintenir leurs habitant-es en vie en attendant qu'ils puissent rentrer dans le pays dont ils ont la nationalité ou être formellement intégrés dans un autre pays. Figure par excellence de la victime innocente, les enfants sont particulièrement ciblés par l'aide humanitaire. Dans les camps, ils sont supposés être soignés, nourris mais aussi éduqués dans des « espaces d'apprentissage temporaires » (INEE, 2004). Lorsque le temporaire dure et que la vie dans les camps se prolonge (Agier, 2014), ces espaces tendent à s'institutionnaliser jusqu'à devenir des écoles à part entière, composées d'une administration scolaire, d'un corps enseignant et d'un programme d'enseignement, couvrant le primaire et parfois aussi le secondaire. Financées et coordonnées par des acteurs humanitaires, ces écoles contribuent aujourd'hui à la scolarisation de presque 3,5 millions d'enfants réfugiés (UNHCR, 2019a).

Les structures scolaires établies dans des camps de réfugié-es ont fait l'objet de relativement peu d'études empiriques. En croisant le champ des *forced migration studies* avec celui des études empiriques de l'école dans le Sud global, et dans la continuité des travaux s'intéressant à l'éducation « en situation d'urgence », nous proposons dans cet article d'analyser la manière dont elles sont légitimées, mobilisées et investies de sens par une diversité d'acteurs. Au-delà du consensus international sur les bienfaits de la scolarisation, nous tâchons de comprendre selon quels registres de légitimation et figures de l'enfant ces écoles sont mises en place, comment les modalités de leur gouvernance sont négociées et traduites au quotidien, et comment, finalement, elles sont appréhendées par les élèves.

Notre propos s'ancre dans le contexte de l'Afrique subsaharienne et présente de manière synthétique les réflexions tirées d'un projet de recherche collectif² conduit entre 2012 et 2016 dans deux camps de réfugié-es congolais-es, au Rwanda (Gihembe) et en Tanzanie (Nyarugusu). Dans chaque pays, une enquête ethnographique de douze mois a été menée. Des entretiens semi-directifs avec les acteurs impliqués dans la gestion des écoles ont été réalisés : acteurs gouvernementaux ; Haut Commissariat des Nations unies pour les réfugiés (HCR) ; organisations non gouvernementales (ONG) mandatées par le HCR pour assurer la supervision des écoles ; directeurs des écoles ; enseignant-es et

¹ Le terme de « réfugié » fait ici référence à la catégorie juridique internationale issue de la Convention de Genève relative au statut de réfugié. Il désigne des personnes fuyant la persécution, qui ont perdu la protection de l'État dont elles ont la nationalité et ont franchi une frontière internationale. Elles peuvent à ce titre relever du mandat de protection du Haut Commissariat des Nations unies aux Réfugiés (HCR).

² Lancé sous le titre « L'éducation dans des espaces d'exception : les usages sociaux de l'école dans les camps de réfugiés congolais (Rwanda-Tanzanie) », ce projet a été financé par le Fonds national suisse de la recherche scientifique (subside 100017_140475).

comités des parents d'élèves³. Des observations de classes de différents niveaux, centrées principalement sur le contenu des enseignements, ont également été menées, en privilégiant les cours de culture générale, d'histoire et de géographie. Nous avons aussi observé de nombreuses réunions entre la direction des écoles et les acteurs humanitaires ; entre les enseignant-es ; et entre le corps enseignant et les parents d'élèves. Une quarantaine d'entretiens approfondis a par ailleurs été réalisée avec des élèves et diplômé-es âgé-es de 14 à 25 ans, ainsi qu'un suivi du parcours d'un nombre plus restreint de jeunes filles et garçons sur deux ans. Enfin, des enquêtes complémentaires ont été menées sur des activités de sensibilisation et d'animation conduites par les ONG et par des associations de réfugiés auprès des jeunes. Avant de développer notre cas d'étude, nous commençons par donner quelques éléments de contextualisation relatifs à l'émergence de structures éducatives dans les camps ainsi qu'un bref état des lieux de la littérature.

Entre globalisation des camps et globalisation de l'école

L'intérêt des acteurs humanitaires pour les enfants réfugiés n'est pas nouveau et remonte au moins aux années 1920 avec la création de l'ONG Save the Children. Dès les années 1950, l'agence onusienne pour les réfugiés de Palestine (UNRWA) aménage des espaces d'apprentissage dans les camps palestiniens tandis que le HCR développe à partir des années 1960 des programmes de bourses pour les enfants réfugiés placés sous son mandat. La fin des années 1980 est toutefois marquée par un tournant important avec le développement sans précédent de structures scolaires dans les camps de réfugiés entièrement financées par le HCR, évoluant de manière parallèle aux écoles publiques (Dryden-Peterson, 2011).

Ce développement doit se comprendre à la lumière de deux mouvements parallèles : la globalisation progressive des camps comme dispositif de gestion privilégié des populations exilées (Agiar, 2014), d'une part, et l'émergence d'un nouvel « ordre scolaire » (Lange, 2003), d'autre part, qui a fait de l'universalisation de l'accès à l'école une priorité à l'échelle globale. En Afrique subsaharienne, les crises économiques liées aux politiques d'ajustement structurel (PAS), des intérêts géopolitiques moindres à accueillir des personnes réfugiées, mais aussi un phénomène de « *refugee fatigue* » en Afrique de l'Est ont tout d'abord amené de plus en plus de pays hôtes à préférer, à partir des années 1990, des politiques de mise à l'écart de ces populations à des politiques privilégiant leur intégration (Milner, 2009 ; Turner, 2010). Le modèle du « camp » financé par la communauté internationale s'est ainsi diffusé, aussi parce qu'il permettait aux pays donateurs d'obtenir des pays africains qu'ils contiennent les déplacements des populations exilées sur leurs territoires, à un moment où l'Europe fermait progressivement ses frontières (Cambrézy *et al.*, 2008). Ce sont donc, en grande partie, les politiques de regroupement

³ Les entretiens ont été réalisés en anglais ou en français et lorsque cela était nécessaire dans la langue maternelle des personnes interviewées avec l'aide d'un interprète. Les enjeux posés par la traduction et le choix de l'interprète ont fait l'objet d'une réflexivité toute particulière.

des personnes en quête d'asile dans des camps, mais aussi la difficulté de les intégrer dans des infrastructures publiques affaiblies par les PAS, qui ont favorisé le développement de dispositifs éducatifs humanitaires en Afrique subsaharienne.

L'émergence d'un nouvel « ordre scolaire mondialisé » constitue toutefois un deuxième facteur explicatif. Avec l'adoption de la Convention internationale sur les droits de l'enfant en 1989 et l'organisation de conférences internationales sur le thème de « l'Éducation pour tous », un consensus mondial autour de l'impératif d'universaliser l'accès à l'éducation s'est imposé dans les années 1990. Les enfants non scolarisés ou déscolarisés ont alors été constitués comme un problème urgent à résoudre, l'attention se portant particulièrement sur les filles et les « enfants victimes de conflits armés » (UN General Assembly, 1996). C'est dans ce contexte de course aux chiffres pour atteindre les objectifs de l'Éducation pour tous que l'éducation a été reconnue comme quatrième pilier de l'action humanitaire en 2007, alors qu'elle n'était jusque-là pas considérée comme relevant de l'aide d'urgence. L'éducation a été alors décrite comme un moyen de protéger les enfants victimes de conflits armés de multiples « vulnérabilités » et « risques ». Elle devait permettre à la fois de restaurer un sens « de la routine et de la normalité », de répondre à leurs « besoins psycho-sociaux », de leur offrir un espace récréatif « sécurisant » et de les sensibiliser aux droits humains (UNHCR, 2003 ; INEE, 2004). Concrètement, ces évolutions ont amené les acteurs humanitaires à jouer un rôle croissant dans le champ éducatif en situation d'« urgence », de « conflit » ou de « post-conflit ». L'une des modalités privilégiées de leurs interventions a été d'aménager des espaces d'apprentissage dits « temporaires » : des structures parallèles aux écoles publiques, mais dont les modalités de fonctionnement et le degré de formalisation varient énormément, notamment suivant qu'elles sont aménagées au cœur même des pays en conflits, dans des camps de « déplacés internes⁴ » ou dans les pays limitrophes dans des camps de « réfugiés » (cas qui nous intéresse ici).

Malgré leur développement conséquent, ces interventions ont fait l'objet de peu d'études empiriques dans la littérature francophone. En anthropologie du développement, l'attention s'est portée sur les conséquences du passage de l'école comme bien public géré par l'État, dans les années 1960-70, à un bien « global » géré par une diversité toujours plus grande d'acteurs internationaux, non gouvernementaux et communautaires (Bierschenk, 2007 ; Fichtner, 2012 ; Petit et Comhaire, 2010 ; Lange, 2003 ; Poncelet *et al.*, 2010 ; Charton et Fichtner, 2015). Mais, à l'exception de quelques travaux (Lanoue, 2006 ; Chelpi-den Hamer *et al.*, 2010 ; Murseli, 2019), l'entrée en scène des acteurs et des logiques humanitaires dans ce champ éducatif globalisé a été encore peu traitée.

Quant au champ des *forced migration studies*, dans le sillage de G. Agamben (1995), son attention s'est longtemps focalisée sur les logiques d'exception et de privation de droits à l'œuvre dans les camps, laissant ainsi dans l'ombre d'autres dynamiques *a priori* plus inclusives, telles que la volonté de garantir aux populations un accès à l'éducation.

⁴ Le label « déplacés internes » désigne des personnes qui n'ont pas franchi de frontière internationale.

Récemment, des travaux ont néanmoins souligné que l'action humanitaire ne cherche pas uniquement à maintenir des corps en vie, mais aussi à faire des habitant·es des camps des sujets politiques « idéaux » (Turner, 2010). En cela, elle s'inscrit dans des projets biopolitiques plus larges de « global social engineering » (Bierschenk, 2007). D'autres recherches se sont penchées sur les modes de socialisation des jeunes dans les camps (Chatty, 2010 ; Grayson, 2017), montrant l'importance jouée par les ONG dans leur encadrement moral (Epstein, 2012), et dans la production d'une figure ambivalente de l'enfant réfugié, construite tour à tour comme une victime innocente, un acteur menaçant (dans sa version masculine) ou encore un agent de promotion de la paix.

Mais c'est principalement au sein de la recherche anglophone sur « l'éducation en situation d'urgence » que l'on trouve une littérature grise et académique proche de notre objet. À l'exception de certains travaux de S. Dryden-Peterson et de son équipe (2016 et 2019), les angles d'analyse privilégiés restent toutefois en partie ancrés dans les cadrages des instances internationales, avec des questionnements sur les enjeux d'accès, de qualité et de certification (Kirk, 2009 ; Mundy et Dryden-Peterson, 2013) ou sur les liens entre éducation, conflits armés et promotion de la paix (Davies, 2004 ; Paulson, 2011). L'éducation apparaît dans ces travaux de manière ambivalente (Bush et Saltarelli, 2000). Dans une version positive, elle est décrite comme moyen de protéger les enfants, de restaurer une routine et de véhiculer des messages de paix (Crisp *et al.*, 2001). Dans sa version négative, elle apparaît comme un vecteur potentiel de violences physiques ou un lieu de manipulation de l'histoire et d'ethnicisation des rapports sociaux. Si ces études permettent de sortir d'une vision idéalisée de l'éducation comme « droit », elles tendent à opposer des systèmes éducatifs publics potentiellement porteurs de violences à des dispositifs éducatifs nécessairement bons, lorsqu'ils sont gérés ou réformés par des acteurs de l'aide internationale, dont la supposée neutralité n'est pas toujours assez questionnée (Lanoue, 2006 ; Versmesse *et al.*, 2017).

Dans notre travail, nous envisageons les écoles coordonnées par les humanitaires comme n'importe quelle autre école : des espaces jamais neutres, mais toujours imbriqués à des projets politiques et sociétaux plus larges. Dans les camps, nous verrons en particulier comment elles s'encastrent dans des politiques de mise à l'écart des étrangers et offrent un terrain d'observation privilégié pour saisir comment sont produites et négociées des subjectivités politiques dans les interstices des États-nations.

Établir l'ordre scolaire dans les interstices de l'État : une normalisation ambivalente

Les habitant·es des camps étudiés sont originaires du Kivu, à l'est de la république démocratique du Congo (RDC). Les violents conflits qui touchent cette région depuis 1994 ont amené des centaines de milliers de Congolais et Congolaises à fuir vers cinq pays limitrophes : en 2005, on en comptait 54 000 au Rwanda et 64 000 en Tanzanie

(Vlassenroot et Huggins, 2005 ; Guichaoua, 2004). Les premiers, des Tutsis rwandophones appartenant au groupe des Banyarwanda⁵, vivaient au Nord-Kivu tandis que les seconds venaient du Sud-Kivu et se rattachaient majoritairement au groupe des Bembe⁶. Au Rwanda, si certaines personnes se sont installées dans les villes ou ont été accueillies par des parents ou des connaissances proches, beaucoup ont rejoint les trois camps aménagés par le HCR (Kiziba, Gihembe, Nyabiheke). En Tanzanie, la majorité a été regroupée dans deux camps, Nyarugusu et Lugufu, situés dans la région de Kigoma⁷. Depuis les conflits des années 1990, la politique d'asile tanzanienne est devenue plus restrictive et conditionnée par la mise en camp systématique des personnes réfugiées (Milner, 2009). Nous présentons ici les modalités d'émergence de dispositifs éducatifs dans ces camps, les acteurs impliqués dans leur gouvernance et les objectifs qui leur sont assignés, entre (r)établissement de la norme scolaire et logiques d'exclusion.

Une bureaucratie scolaire « à part »

Les structures éducatives qui nous intéressent ont été établies dès les années 1996-97. Initiées par des enseignant·es congolais·es, avec le soutien financier de parents d'élèves et de réseaux d'Églises, elles ont ensuite été financées et supervisées par le HCR et des ONG mandatées par ce dernier⁸, d'abord de manière informelle, puis dans le cadre d'un « memorandum of understanding » passé avec les ministères des Affaires aux Réfugiés des pays hôtes, eux-mêmes rattachés aux ministères de l'Intérieur (Bird, 2003). Ce soutien s'est traduit par la construction de plusieurs infrastructures scolaires dans chaque camp (d'abord temporaires puis en briques), l'acheminement de fournitures scolaires, la formalisation d'un dispositif de recrutement et de formation du corps enseignant composé principalement de réfugié·es, et la mise en lien de ces écoles avec les ministères de l'Éducation des pays hôtes ou d'origine pour obtenir les programmes d'enseignement, organiser les examens et recevoir les diplômes. Avec l'entrée en scène des acteurs humanitaires, une véritable administration scolaire a progressivement émergé jusqu'à obtenir l'accréditation de ces écoles par les autorités rwandaises et tanzaniennes. En 2012, Nyarugusu comptait 16 écoles allant du primaire au secondaire supérieur pour un camp de 70 000 personnes, dont 30 000 élèves, tandis que Gihembe comptait deux écoles primaires et une école secondaire inférieure pour une population de 14 000 personnes. Au Rwanda, l'accès au secondaire supérieur avait été assuré jusque-là par un système de bourses financé par le HCR et le Jesuit Refugee Service (JRS), qui avait permis aux élèves de continuer leur scolarité dans des écoles rwandaises. Une fois ce système interrompu

⁵ Pour comprendre la dynamique de peuplement du Nord-Kivu et l'histoire des Banyarwanda, composés de Hutus et de Tutsis congolais·es qui parlent le kinyarwanda, voir Rusamira (2003).

⁶ Conscients de leur dimension socialement construite et politiquement manipulée, nous utilisons ici les dénominations ethniques comme catégories identitaires mobilisées par les personnes rencontrées pour se désigner elles-mêmes.

⁷ Lugufu a été fermé en 2009.

⁸ En Tanzanie, le HCR avait établi un contrat avec l'ONG World Vision Tanzania et l'International Rescue Service pour la mise en œuvre de son programme éducatif. Au Rwanda, l'agence onusienne a d'abord passé un contrat avec le Jesuit Refugee Service puis avec l'Adventist Development and Relief Agency.

par manque de fonds, en 2012, corps enseignant, parents d'élèves mais aussi réseaux de solidarité hors du camp (églises, parents restés en RDC et diaspora) se sont alors mobilisés pour financer une école communautaire du nom de « Hope School » permettant à des élèves d'achever leur scolarité secondaire au sein même du camp. Contrairement aux écoles coordonnées par le HCR, Hope School n'était pas gratuite ni agréée par les autorités rwandaises, mais sa direction avait obtenu que ses élèves puissent passer les examens de fin de cycle dans les écoles publiques rwandaises. Dans les deux pays, les diplômé-es pouvaient aussi candidater pour des bourses universitaires financées par l'Allemagne via le HCR.

Lors de notre enquête, le statut des écoles des camps de Gihembe et de Nyarugusu était donc variable, suivant qu'elles étaient accréditées et supervisées par le HCR (cas de la majorité) ou non agréées et gérées uniquement par des réfugié-es (cas de Hope School). Conçues en 1996-97 comme des espaces d'apprentissage temporaires, ces écoles ont, pour la plupart, évolué vers des structures de plus en plus formalisées et permis la scolarisation de deux générations d'enfants en vingt ans⁹. Concrètement, elles étaient des dispositifs pluri-acteurs impliquant bailleurs de fonds étrangers, organisations intergouvernementales, ONG internationales et nationales, autorités gouvernementales, corps enseignant et parents d'élèves. Si la direction des écoles et le corps enseignant assuraient l'administration quotidienne et l'enseignement dans les classes, le HCR et les ONG avaient un rôle structurant dans leur coordination. Le HCR avait financé la construction des infrastructures et assurait le paiement du corps enseignant, avec des appuis de l'UNICEF pour les fournitures scolaires. C'était aussi lui qui s'était chargé des négociations auprès des autorités gouvernementales sur le choix du programme d'enseignement ainsi que sur les questions de reconnaissance, d'accréditation et de certification. Mais, dans les camps, l'agence onusienne déléguait la coordination des écoles aux ONG qu'elle avait mandatées. Celles-ci devaient s'assurer que leur fonctionnement respecte bien les standards et les principes directeurs de l'agence onusienne en matière d'éducation tels qu'ils avaient été définis à l'époque (UNHCR, 2003). À l'interface entre le HCR et le corps enseignant, les ONG jouaient ainsi un rôle significatif dans l'interprétation concrète des directives du HCR : c'était elles qui se chargeaient du recrutement et de la formation des enseignant-es, du versement de leurs primes, de l'inspection de l'administration scolaire, de la production de statistiques scolaires, ou encore de l'organisation d'activités centrées sur la « protection de l'enfance ».

Gérées par le HCR et les ONG mandatées par ce dernier, ces écoles restaient néanmoins placées sous le contrôle des ministères des Affaires aux Réfugiés des pays d'accueil. Leur spécificité se situait moins dans le fait d'être financées et coordonnées par des acteurs de l'aide internationale – ceci étant le cas de nombreuses écoles privées et publiques en Afrique subsaharienne – que dans celle de relever, en dernier ressort, de la responsabilité

⁹ Leur statut continue aujourd'hui d'évoluer, c'est pourquoi nous préférons utiliser le passé pour présenter nos données. À Gihembe, notamment, il est question de fermer certaines classes et d'intégrer une partie des enfants dans les écoles publiques rwandaises depuis janvier 2021.

des ministères de l'Intérieur, desquels dépendaient les Affaires aux Réfugiés. Ces écoles étant situées dans les camps, les enfants les fréquentant étaient en effet perçus, par le gouvernement, avant tout sous le prisme de leur statut de réfugiés et non pas de leur statut d'enfant pouvant réclamer un droit à l'éducation. Leur sort restait donc avant tout lié à des objectifs étatiques plus larges de contrôle migratoire et appréhendé en termes de sécurité nationale, en lien avec le conflit qui sévissait au Kivu. Ce sont donc les ministères de l'Intérieur et non pas les ministères de l'Éducation qui jouèrent un rôle clé dans le choix des programmes d'enseignement. En Tanzanie, le ministère des Affaires aux Réfugiés avait prescrit une politique d'« éducation pour le rapatriement » – soit le suivi du programme congolais et non pas tanzanien – dans le but de dissuader toute installation durable des populations réfugiées sur son sol. Cette politique rejoignait celle du HCR qui, à l'époque, recommandait le suivi du programme du pays d'origine pour les personnes installées dans les camps (UNHCR, 2003). Au Rwanda, les autorités avaient au contraire imposé à tous les élèves des camps le suivi du programme rwandais devenu anglophone depuis 2009, dans un positionnement ambivalent, visant à la fois à encourager l'émergence d'une élite congolaise formée au Rwanda et proche des intérêts rwandais, sans pour autant leur accorder un statut de citoyen·nes à part entière, leur intégration durable dans le pays risquant d'accentuer une pression foncière déjà explosive (Pourtier, 2009). Dans les deux cas, la participation des ministères de l'Intérieur attestait de l'imbrication étroite des dispositifs éducatifs humanitaires dans des enjeux géopolitiques plus larges, et dans les politiques d'asile des pays hôtes (plus ou moins favorables à l'intégration des réfugié·es).

Les ministères de l'Éducation n'étaient pour leur part que peu impliqués dans la gestion concrète des écoles des camps. Dans le cas de Nyarugusu, c'étaient les autorités scolaires de la RDC qui étaient en lien avec le HCR pour l'obtention des programmes, la supervision des examens de fin d'année et la reconnaissance des diplômes, tandis que pour Gihembe c'étaient celles du pays hôte. Mais dans les deux cas, pour ces autorités éducatives, les écoles des camps étaient décrites avant tout comme « les écoles du HCR », des écoles « pour les réfugié·es », situées dans des espaces à part, et supposées être entièrement prises en charge par la « communauté internationale ».

Insérer les enfants dans un ordre « scolaire et national » des choses

Imbriquées dans des politiques de mise à l'écart, et situées dans des espaces d'exception, les écoles des camps étaient pourtant légitimées, par les représentant·es du HCR, des ONG et du corps enseignant rencontré·es, comme relevant avant tout d'une tentative de « normaliser » la situation des enfants, elle-même appréhendée en termes d'une double anormalité. En effet, les enfants des camps étaient perçus par ces acteurs à travers un prisme sédentaire et misérabiliste, comme des « out of place » (Malkki, 1995), désaffiliés parce que loin de leur pays d'origine, et traumatisés par l'expérience de la violence. On supposait que la violence qu'ils avaient vécue était exceptionnelle, et non pas ordinaire ou structurelle (Daiute, 2010), et que la perte du lien avec l'État dont ils avaient la nationalité était forcément synonyme de déracinement même si beaucoup étaient nés dans les camps ou avaient des connaissances ou des parents éloignés dans leur pays d'accueil. Sans accès à l'éducation, les enfants étaient également appréhendés comme

des « out of school » (UNHCR, 2003), potentiellement vulnérables à toutes les formes d'exploitation associées aux camps, eux-mêmes dépeints comme des lieux menaçants pour les enfants, où oisiveté, promiscuité et trafics en tous genres les guetteraient. Pour les institutions humanitaires et le corps enseignant rencontrés, l'école devait ainsi permettre de recréer les conditions d'une enfance considérée comme « normale ». De fait, à Gihembe comme à Nyarugusu, les écoles des camps ont contribué à insérer les enfants dans un ordre scolaire désormais globalisé, en assurant gratuitement leur scolarisation. De plus, elles ont participé à les insérer dans « un ordre national des choses » (Malkki, 1995), en les affiliant, via l'apprentissage des programmes officiels, au système des États-nations (pays d'origine ou pays hôtes), desquels ils étaient par ailleurs exclus.

Nos cas d'études montrent ainsi que les dispositifs éducatifs humanitaires participent activement à asseoir l'ordre scolaire et l'ordre national dans des espaces fortement marginalisés (les camps), situés dans les interstices des États-nations. Le premier (l'ordre scolaire) se construit sur la conviction que les enfants doivent nécessairement passer l'essentiel de leur temps à des apprentissages de type scolaire, et que l'école est un lieu protégé. Le second (l'ordre national) sur une vision sédentaire et étato-centrée du monde et des appartenances, qui définit les identités et la citoyenneté uniquement en relation à l'État-nation (Malkki, 1995). Ce projet de « normalisation » reste toutefois fondamentalement ambivalent et empreint d'exceptionnalité. En effet, avant d'être appréhendés par le prisme de leur droit à l'éducation, les enfants restent avant tout positionnés comme des réfugiés, dont le statut permet de justifier leur encampement et leur mise à l'écart des écoles publiques de la société hôte. Leurs écoles restent placées, nous l'avons dit, sous l'autorité des ministères de l'Intérieur. Or ces derniers peuvent à tout moment décider de les fermer, notamment pour inciter les habitant-es des camps au rapatriement, comme cela a été fait en Tanzanie dans un autre camp en 2010¹⁰. Les accords entre autorités et HCR pour la reconnaissance des diplômes restent aussi fragiles, et peuvent toujours être renégociés par les États, tandis que les financements extérieurs dont les écoles dépendent peuvent être à tout moment interrompus, lorsque les bailleurs s'orientent vers de nouvelles urgences (Kirk, 2009). Cette exceptionnalité s'exprime aussi dans le statut du corps enseignant. Considéré-es comme des « volontaires » par les acteurs humanitaires, investi-es pour le bien de leur « communauté¹¹ », les enseignant-es sont rémunéré-es sous forme de simples primes de motivation (UNHCR, 2003), deux à trois fois moins que les fonctionnaires des écoles publiques des pays hôtes, pour un travail équivalent à qualification égale, et sans système assurantiel de retraite. On retrouve ici les effets de la précarisation du corps enseignant liés aux approches participatives du mouvement de l'Éducation pour tous (Petit et Comhaire, 2010). Mais cette précarisation est ici justifiée par le statut de réfugié du corps enseignant et des élèves. L'exceptionnalité de ces écoles

¹⁰ Voir : <http://reliefweb.int/report/united-republic-tanzania/resisting-repatriation-burundian-refugees-struggling-stay-tanzania> (mis en ligne le 4 octobre 2011, consulté le 18 avril 2021).

¹¹ Le terme « communauté » renvoie, dans le langage des acteurs humanitaires rencontrés, aux personnes vivant dans les camps, et reconnues comme réfugiées.

se reflète enfin dans la matérialité des infrastructures, plus vétustes que celles des pays hôtes : leur inscription dans une logique du provisoire décourage les investissements nécessaires à leur rénovation, lorsque ceux-ci ne sont pas simplement interdits par les autorités comme dans le cas tanzanien¹².

Les écoles des camps véhiculent ainsi des projets de « normalisation » mais qui, paradoxalement, contribuent à perpétuer des logiques d'exclusion envers les jeunes en les maintenant à l'écart de la société d'accueil. Exceptionnalité et normalisation sont ainsi consubstantielles, car c'est bien la construction de la figure du réfugié comme problème dans l'ordre national des choses qui légitime à la fois leur mise à l'écart et la tentative de les réintégrer dans la norme. À travers le prisme de l'école, on découvre ainsi l'ambivalence du dispositif du camp lui-même, ses habitant-es étant simultanément inclu-es et exclu-es de l'ordre social dominant (Turner, 2010 ; Oesch, 2017), pris entre différents régimes de droit qui le traversent, droits humains d'un côté potentiellement inclusifs, et droit d'asile de l'autre basé sur des logiques de souveraineté nationale potentiellement exclusives.

Ordres scolaires négociés et enjeux d'identité et de mémoire

Au-delà des projets ambivalents qui les légitiment, comment les écoles des camps sont-elles régulées, négociées et habitées par les acteurs au quotidien ? Régies par des normes formelles, elles restent des espaces pluriels, où différents ordres moraux et projets politiques se confrontent. Bien que la dimension négociée de l'espace scolaire ne soit pas une spécificité de ces écoles, elle est ici exacerbée par le fait que certaines régulations émanent d'acteurs – humanitaires et ministères des Affaires aux Réfugiés – qui ne sont pas toujours perçus comme légitimes par le corps enseignant.

En Tanzanie, certaines régulations scolaires imposées par le HCR et ses ONG partenaires ont par exemple suscité de nombreuses tensions. En effet, les organisations humanitaires n'ont pas fait qu'asseoir un ordre scolaire en aidant à formaliser, dans les camps, une bureaucratie éducative connectée au système congolais. Elles ont aussi tenté de la transformer en cherchant à y ancrer des principes relevant des droits de l'enfant. Certaines pratiques scolaires socialement acceptées – au Congo et en Tanzanie – telles que l'exclusion des jeunes filles enceintes, l'exclusion des élèves en cas de deuxième échec, ou les punitions corporelles, ont été interdites. À la marge des écoles, des activités de sensibilisation sur les droits de l'enfant et des procédures de « reporting » permettant aux enfants de dénoncer les « abus » envers leur personne ont également été mises en place. Encouragés à s'exprimer sur ces sujets, les élèves étaient ainsi projetés comme des sujets politiques supposés se mobiliser contre certaines pratiques du corps enseignant ou de leurs parents jugées abusives au regard du droit international. Les enfants n'étaient, par contre, pas censés questionner la politique d'encampement et d'exclusion de leur

¹² Ici, la situation diffère des « espaces temporaires d'apprentissage » situés au cœur d'un pays en conflit qui peuvent être de meilleure qualité que les écoles publiques détruites par la guerre (Murseli, 2019).

pays hôte à leur égard : lorsqu'ils et elles dénonçaient la précarité matérielle de leur école ou du camp en général et revendiquaient plus de moyens, les acteurs humanitaires ne les percevaient plus comme des sujets politiques potentiels, mais plutôt comme manifestant un « syndrome de la dépendance » à l'égard de l'aide internationale.

Du côté du corps enseignant et administratif, les régulations imposées par le HCR ont fait l'objet de plusieurs controverses : l'interdiction des punitions corporelles ou les dispositifs facilitant la dénonciation de relations sexuelles entre élèves et corps enseignant étaient perçus par celui-ci comme sapant son autorité, déjà fortement érodée par des conditions de travail précaires. Les droits attribués aux enfants, notamment aux filles, étaient plus généralement appréhendés comme l'expression de l'imposition d'un nouvel ordre moral jugé décadent et libertaire. Afin d'en minimiser les effets, certaines directions des écoles de Nyarugusu décidèrent d'introduire d'autres mesures disciplinaires conservatrices visant surtout les filles : réintroduction du port de l'uniforme, interdiction du maquillage et d'une coupe de cheveux courts, mais aussi exclusion temporaire des filles enceintes, jugées responsables de leur grossesse, et ceci malgré l'interdiction du HCR. Contre les acteurs humanitaires internationaux, les responsables scolaires s'érigeaient ainsi en gardiens d'un ordre moral local. Toutefois, à d'autres moments, le corps enseignant s'appropriait le langage du droit de l'enfant pour promouvoir l'institution scolaire auprès des parents d'élèves, et leur rappeler leur devoir d'envoyer leurs enfants, surtout les filles, à l'école. Reproduisant le discours des organisations humanitaires suivant lequel les parents, qualifiés d'« ignorants », doivent être responsabilisés, les autorités scolaires se présentaient alors comme porteuses d'une mission civilisatrice visant à assurer l'éducation de la jeunesse.

Au Rwanda, les régulations scolaires du HCR faisaient l'objet de tensions similaires, auxquelles se sont ajoutées des tentatives de renégociation des programmes d'enseignement. À Gihembe, l'imposition du programme rwandais dans les écoles des camps et le passage à l'anglais comme langue principale d'enseignement en 2009 ont suscité des résistances du corps enseignant. Si ses membres y voyaient un avantage pour faciliter l'accès des élèves aux études supérieures au Rwanda, ils craignaient en même temps que cela n'accentue ce qu'ils percevaient comme une « acculturation » de la jeunesse. En cas de retour en RDC, la non-maîtrise du français par les jeunes présentait, selon eux, le risque de renforcer la récurrence des accusations envers les Congolais-es rwandophones de ne pas être de « vrai-es » autochtones mais d'être d'origine rwandaise. Au primaire et au secondaire inférieur, le corps enseignant a ainsi décidé d'introduire plus d'heures de cours de français que prévu par le programme rwandais. Mais c'est surtout à Hope School que le plus de modifications ont été apportées : d'une part parce que celle-ci, n'étant pas agréée, bénéficiait de plus de marge de manœuvre ; d'autre part parce qu'elle était coordonnée par une jeune élite intellectuelle qui, après avoir étudié à l'extérieur du camp grâce aux bourses universitaires du HCR, était revenue au camp très politisée avec, entre autres préoccupations, celle de lutter contre le risque que les jeunes n'oublient leurs « origines congolaises ». À Hope School, cette élite a ainsi ajouté au programme d'enseignement rwandais des cours d'histoire du Congo et l'apprentissage de l'hymne national congolais, en plus de cours de français. Elle a par ailleurs créé plusieurs

associations culturelles qui faisaient la promotion des chants traditionnels du Kivu et organisaient chaque année des commémorations des massacres perpétrés contre les Congolais-es rwandophones en 1996-97, auxquelles les élèves devaient participer. Renvoyant la jeunesse à des identités de type ethno-nationalistes et à l'histoire du conflit au Kivu, les responsables de Hope School puisaient néanmoins aussi, dans d'autres circonstances, dans d'autres répertoires (droits humains, religion ou entrepreneuriat) lorsqu'ils s'adressaient aux élèves. En Tanzanie, il n'y a pas eu, selon le corps enseignant et les élèves rencontrés, de renégociation significative du programme. Malgré des pressions émanant de certains groupes politiques implantés dans le camp pour introduire dans les enseignements des références au conflit au Kivu, la direction des écoles n'a pas souhaité le faire, affirmant vouloir respecter le programme officiel congolais qui, lui, passait cette guerre sous silence. Selon elle, l'école devait être neutre, en évitant de transmettre aux enfants des propos trop politisés pouvant générer des sentiments de haine.

Tantôt entrepreneurs identitaires et de mémoire, tantôt agents de modernisation ou gardiens d'un certain ordre moral, les corps enseignants à Nyarugusu et Gihembe modelaient ainsi continuellement le champ scolaire, et négociaient les injonctions découlant des autorités du pays hôte (choix du programme), des acteurs humanitaires (régulations disciplinaires), ou de groupes politiques divers. Au-delà des tensions qui les opposaient, il était par ailleurs frappant de voir qu'enseignant-es et acteurs humanitaires se rejoignaient souvent dans leur manière d'appréhender les jeunes des camps comme « déboussolés » (par la perte du lien à l'État-nation, par l'acculturation ou par un nouvel ordre moral jugé décadent). Tous cherchaient à les « canaliser », mais tous plaçaient également en ces jeunes les espoirs d'un monde meilleur, en les projetant comme de potentiels sujets politiques, vecteurs d'une transformation positive : appelés, par les acteurs humanitaires, à promouvoir un ordre social respectueux des droits humains au sein de leur « communauté », les jeunes étaient ainsi en même temps encouragés par leurs enseignant-es à être de futurs citoyen-nes, voire des leaders « patriotes » de leur pays d'origine, qu'ils ne connaissaient souvent même pas.

Reproduction des marges et mobilités socio-spatiales

Dans cette dernière partie, nous nous intéressons à la place qu'occupent les écoles des camps dans les trajectoires et représentations des élèves, et à la manière dont ces derniers naviguent entre les diverses projections faites à leur sujet.

Les entretiens approfondis réalisés avec une quarantaine de jeunes filles et garçons âgés de 14 à 25 ans ont fait ressortir qu'une grande majorité se représentait l'éducation comme source de dignité, mais également comme une étape cruciale dans la réalisation de leurs aspirations multiples. Comme l'illustre le nom de Hope School, la scolarisation était avant tout synonyme d'espoirs : espoir de sortir des camps, d'acquérir un statut social respecté, d'assurer de meilleures conditions de vie à soi et à ses parents, de développer ses capacités intellectuelles ou morales, de tenir un rôle important de représentant de son groupe d'appartenance, etc. Pour beaucoup, ces espoirs allaient toutefois de pair avec la perception que la réussite scolaire ne suffirait pas à garantir leur

réussite sociale et la conscience que, même diplômé·es, il leur faudrait faire face à des discriminations à l'embauche dans le secteur formel. Dans les camps se dessinait ainsi la même dépréciation relative de la figure de l'intellectuel comme modèle de réussite que celle observée ailleurs sur le continent africain, hors du contexte des camps (Banégas et Warnier, 2001). Toutefois, elle était ici renforcée par l'expérience d'exclusion qu'anticipaient ou qu'expérimentaient les jeunes rencontrés face au marché formel de l'emploi, et qu'ils et elles attribuaient avant tout à leur statut de réfugié, bien que celui-ci soit également difficile d'accès pour les nationaux.

Si l'éducation restait valorisée en général, les écoles des camps étaient néanmoins peu considérées par rapport aux structures scolaires des pays hôtes : elles étaient appréhendées comme de moins bonne qualité, leurs infrastructures restant précaires et le corps enseignant, d'après les élèves, peu formé ou motivé du fait de ses conditions salariales¹³. Au Rwanda, Hope School était par exemple décrite comme « l'école des pauvres ». De fait, les familles les plus aisées préféraient scolariser leurs enfants à l'extérieur du camp dans des écoles privées rwandaises. Ces mobilités scolaires concernaient une minorité mais elles étaient aussi facilitées par l'emplacement géographique du camp situé tout près de la ville de Gihembe. À Nyarugusu, où le camp était beaucoup plus éloigné de tout centre urbain, les mobilités scolaires supposaient que les élèves puissent vivre hors du camp. Certains parents, plus aisés, plaçaient par exemple leurs enfants chez des membres de leur famille vivant dans les zones urbaines, en Tanzanie ou en RDC afin de les scolariser dans des écoles privées jugées de meilleure qualité. Les parcours scolaires des enfants étaient alors intégrés à des réseaux d'entraide familiale : les membres de la famille élargie habitant hors des camps pouvaient accueillir certains jeunes dont les parents résidaient dans les camps, et inversement, des enfants dont les parents sont restés (ou rentrés) en RDC étaient confiés aux membres de la famille vivant dans les camps pour y suivre une scolarité à moindres frais¹⁴. À l'instar des autres ressources offertes par les camps, les écoles se trouvaient ainsi intégrées à l'économie régionalisée des Grands Lacs et à des stratégies familiales largement transnationalisées (Jansen, 2014). Ces pratiques restaient néanmoins informelles, les écoles des camps étant censées n'être accessibles qu'aux enfants enregistrés comme « réfugiés », et les élèves recensés dans les camps n'étant pas supposés résider en dehors des camps.

L'aide humanitaire offrait elle-même certaines opportunités aux meilleurs élèves pour sortir des camps via ses programmes de bourses pour le secondaire supérieur (c'est le cas au Rwanda jusqu'en 2012) ou les études universitaires. Mais de manière générale, elle immobilisait plutôt les élèves dans les camps en leur donnant un accès gratuit à l'éducation et à la santé, et en leur offrant des opportunités d'emplois

¹³ M.J. Bellino et S. Dryden-Peterson (2018) ont fait le même constat au sujet des écoles du camp de Kakuma, au Kenya.

¹⁴ Dans les camps, l'école était en effet entièrement gratuite de même que les fournitures scolaires, alors qu'en RDC, si la gratuité des écoles publiques avait été officiellement introduite dès 2006, en pratique, les parents devaient encore contribuer à de nombreux frais scolaires au moment de notre enquête.

comme « volontaires » au sein des camps, en tant qu'enseignant-e, infirmier-e ou animateur/animateur social-e. De fait, dans les deux pays, les élèves ont indiqué orienter leurs choix de filières en partie par rapport à ces débouchés potentiels. Et une partie importante des diplômé-es que nous avons suivi-es est restée ou est revenue au camp pour un temps au moins afin d'y travailler comme « volontaires », contribuant, paradoxalement, au maintien et à la reproduction de la bureaucratie du camp. Même si le statut de volontaire était dénoncé du fait de sa faible rémunération, il offrait malgré tout un revenu régulier, difficile à obtenir hors du camp avec un statut de réfugié. S'investir comme volontaires pour une ONG du camp pouvait en outre servir de tremplin pour obtenir une bourse universitaire, l'investissement pour les camps faisant partie des critères d'obtention des bourses. Travailler pour l'administration du camp ne constituait toutefois pas, et de loin, le seul horizon envisagé par les jeunes rencontrés. Une partie, en particulier les hommes, « cherchait aussi la vie » dans les villes tanzaniennes, rwandaises, congolaises ou dans d'autres pays de la région en se déplaçant de manière informelle. Leurs parcours étaient caractérisés par des mouvements géographiques fréquents. S'ajoutaient à cela des projections liées à l'espoir d'être retenus pour le programme de réinstallation des réfugié-es congolais-es vers les États-Unis, amorcé en 2015.

Naviguer entre des injonctions contradictoires

Nous avons vu plus haut qu'enseignant-es mais aussi ONG projetaient sur les élèves différentes attentes et assignations identitaires. Loin de rester passifs face à ces projections, les jeunes rencontrés se les approprièrent activement. Au Rwanda, c'est en particulier leurs rapports à des assignations identitaires ambivalentes qui nous ont intéressés. Rappelés à leur identité congolaise par une partie de leur corps enseignant et par leur statut de réfugié, ces jeunes étaient en même temps projetés comme « Rwandais-es » à travers le programme rwandais. Ces multiples référents étaient pour les jeunes des sources d'opportunités dans l'espace transnationalisé des Grands Lacs, leur permettant de jouer sur plusieurs identités (rwandaises et congolaises) suivant les espaces où ils se mouvaient. Mais par les essentialismes qu'ils supposaient, ils étaient aussi synonymes de difficulté à trouver leur place, entre un pays dit d'origine que certains ne connaissaient pas, et un pays dit d'accueil qui les considérait comme des citoyen-nés de seconde catégorie malgré leur éducation semblable à celle des Rwandais-es. Leur scolarisation dans les camps a ainsi contribué à reproduire la position de liminalité des populations Tutsis rwandophones du Kivu qui, au Congo comme au Rwanda, ne sont considérées ni comme véritablement congolaises ni comme rwandaises, jamais vraiment à leur place dans l'ordre national. C'est aussi pour échapper à cette position liminale que beaucoup d'élèves projetaient leur vie future aux États-Unis, espérant bénéficier d'une réinstallation.

En Tanzanie, nous avons surtout observé la manière dont les élèves s'approprièrent le discours sur les droits de l'enfant. D'un côté, certains formulaient des critiques vis-à-vis de leurs parents ou du corps enseignant lorsqu'ils participaient à des groupes de discussion mis en place par les ONG partenaires du HCR. Mais de l'autre, conscients des controverses que ces questions suscitaient chez les adultes, les jeunes cherchaient à re-moraliser le

langage des droits de l'enfant en rappelant aussi les devoirs qui leur incombaient. Par exemple, à l'occasion d'une pièce de théâtre sur le sujet des « grossesses précoces » qu'ils devaient monter dans le cadre d'un programme de sensibilisation des ONG, les élèves ont relevé que, si les familles devaient continuer à soutenir les filles enceintes dans leur scolarisation, celles-ci devaient aussi se montrer « responsables » dans leur parcours et « respectueuses » dans leur manière de demander un tel soutien. La pièce rappelait ainsi que, si les enfants ont des droits, ils continuent d'avoir des devoirs. Les jeunes tendaient aussi à être attentifs à la forme sous laquelle un droit est revendiqué : certain-es prônaient un usage « responsable » de la voix de l'enfant, qui tienne compte de la part de responsabilité de l'enfant et qui soit canalisé par un cadre institutionnel formel (ne pas dénoncer un enseignant « dans le village » par le biais de rumeurs, mais uniquement auprès des agences responsables). Les élèves cherchaient donc activement à réintégrer les droits de l'enfant dans l'ordre moral dominant au sein de leur groupe d'appartenance, afin de les rendre socialement plus acceptables.

Conclusion

Les écoles des camps apparaissent finalement comme des dispositifs contradictoires : investies de projets de normalisation, elles restent empreintes de logiques d'exception ; enchâssées dans des politiques de contrôle de la mobilité et produisant une partie des élites nécessaires à la reproduction de la bureaucratie du camp, elles favorisent en même temps – pour une minorité – des mobilités spatiales et sociales ayant le potentiel de transgresser les politiques d'encampement ; enfin, si ces dispositifs tendent à reproduire des référents identitaires réifiés et ancrés dans un ordre national des choses, ils cherchent en même temps à faire des jeunes des citoyen·nes dé-nationalisé·es et dé-historicisé·es, censé·es, au nom des droits de l'enfant, questionner les hiérarchies en place au sein de leur « communauté », et non pas dénoncer les politiques d'exclusion dont eux et leurs parents font l'objet. Ces constats nous amènent ainsi à souligner le rôle ambivalent de ces dispositifs dans la reproduction et la légitimation des marges sociales et spatiales produites par les États-nations.

En décryptant ces tensions, notre recherche vient nourrir les débats sur la nature des camps, longtemps appréhendés dans la littérature scientifique à travers le seul paradigme de « la vie nue » de G. Agamben (1995) et l'idée d'exclusion de ses habitant·es de toute forme de participation politique. En étudiant un segment de la bureaucratie du camp, nous montrons, à l'instar d'autres récents travaux (Oesch, 2017 ; Fresia et von Känel, 2016), que le camp ne peut pas être réduit à cette seule rationalité. La production de « la vie nue » s'accompagne en même temps de la production d'une vie politique « potentielle » (Agier, 2014) qui, si elle reste toujours précaire et inachevée, vise la réincorporation des encampé·es dans un monde d'États-nations et dans un ordre moral gouverné par les Droits de l'homme. Beaucoup d'efforts sont investis pour cela, faisant de l'école une entrée intéressante pour réfléchir aux modes de subjectivités politiques et aux rapports à la citoyenneté qui se construisent dans les interstices des États-nations.

Enfin, notre travail contribue à la réflexion sur les transformations des systèmes éducatifs en Afrique. Outre les acteurs classiques de l'aide au développement et l'influence croissante des acteurs privés, les logiques d'urgence interviennent également sur les remodelages du champ éducatif, et légitiment l'intervention de nouveaux acteurs tels que le HCR ou les ministères de l'Intérieur. Notre recherche montre comment ces logiques humanitaires se sont, dans notre cas, moins intéressées à réformer les politiques éducatives nationales, qu'à asseoir la norme scolaire dans des zones marginalisées, en interaction assez faible, quoique jamais inexistante, avec les systèmes scolaires nationaux. ONG et organismes internationaux interviennent de façon directe dans l'espace du camp, et tentent d'y insuffler des transformations sociétales plus larges. Si les acteurs humanitaires connectent les écoles des camps aux bureaucraties nationales en obtenant leur reconnaissance formelle, ils tendent aussi à court-circuiter celles-ci en établissant des règlements scolaires ou des programmes d'enseignement différents, légitimés par la fiction du camp comme espace « extraterritorial ». Ces dispositifs éducatifs restent toutefois toujours placés sous le contrôle des autorités ministérielles des Affaires aux Réfugiés et soumis à des objectifs de contrôle de la mobilité humaine. Ainsi, les écoles des camps sont-elles des écoles à part, liminales, ni vraiment intégrées aux systèmes scolaires nationaux, ni complètement exclues, et pourtant parties intégrantes de dynamiques plus larges de globalisation de l'ordre scolaire et de diversification des types d'acteurs impliqués dans le champ éducatif. Le changement récent de politique du HCR, souhaitant désormais favoriser l'intégration des personnes relevant de son mandat dans les structures publiques (UNHCR, 2019b ; Dryden-Peterson *et al.*, 2019), pose toutefois aujourd'hui de nouvelles questions : celles du devenir de ces écoles et de leur éventuelle intégration dans les systèmes éducatifs nationaux, mais aussi celle du rôle que les acteurs humanitaires seront de plus en plus amenés à jouer dans la gouvernance des écoles publiques situées dans des zones d'accueil de populations en quête d'asile¹⁵.

Bibliographie

- Agamben G., 1995, *Homo Sacer : le pouvoir souverain et la vie nue*, Paris, Seuil.
- Agier M. (dir.), 2014, *Un monde de camps*, Paris, La Découverte.
- Banégas R., Warnier J.-P., 2001, « Nouvelles figures de la réussite et du pouvoir », *Politique africaine*, n° 82(2), pp. 5-23.
- Bellino M.J., Dryden-Peterson S., 2018, « Inclusion and exclusion within a policy of national integration: refugee education in Kenya's Kakuma Refugee Camp », *British Journal of Sociology of Education*, n° 40(2), pp. 222-238.

¹⁵ De fait, au Rwanda, les nouveaux camps ouverts depuis 2015 n'ont pas leurs propres écoles, le HCR ayant plutôt financé l'agrandissement des écoles publiques les plus proches (Dryden-Peterson *et al.*, 2019).

- Bierschenk T., 2007, « L'éducation de base en Afrique de l'Ouest francophone. Bien privé, bien public, bien global », in T. Bierschenk, G. Blundo, Y. Jaffré et M. Tidjani Alou (éd.), *Une anthropologie entre rigueur et engagement*, Paris, Karthala, pp. 251-277.
- Bird L., 2003, *Surviving School: Education for Refugee Children from Rwanda 1994-1996*, Paris, IIEP, UNESCO.
- Bush K., Saltarelli D., 2000, *The Two Faces of Education in Ethnic Conflict: Towards a Peace-Building Education for Children*, Florence, UNICEF, Innocenti Research Centre.
- Cambrézy L., Laacher S., Lassailly-Jacob V., Legoux L. (dir.), 2008, *L'asile au Sud*, Paris, La Dispute.
- Charton H., Fichtner S. (éd.), 2015, « Faire l'école » (dossier), *Politique africaine*, n° 139.
- Chatty D., 2010, *Deterritorialized youth: Sahrawi and Afghan refugees at the margin of the middle-east*, New-York, Oxford, Berghahn books.
- Chelpi-den Hamer M., Fresia M., Lanoue E., 2010, « Éducation et conflits : les enjeux de l'offre éducative en situation de crise », *Autrepart*, n° 54, pp. 3-22.
- Crisp J., Talbot C., Cipollone D., 2001, *Learning for a Future: Refugee Education in Developing Countries*, Geneva, UNHCR.
- Daiute C., 2010, *Human development and political violence*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Davies L., 2004, *Education and conflict: Complexity and Chaos*, London, Routledge.
- Dryden-Peterson S., 2011, *Refugee Education: A Global Review*, Geneva, UNHCR.
- Dryden-Peterson S., 2016, « Refugee Education: The Crossroads of Globalization », *Educational Researcher*, n° 45(9), pp. 473-482.
- Dryden-Peterson S., Adelman E., Bellino M.J., Chopra V., 2019, « The Purposes of Refugee Education: Policy and Practice of Including Refugees in National Education Systems », *Sociology of Education*, n° 92(4), pp. 346-366.
- Epstein A.I., 2012, « Maps Of Desire: Refugee Children, Schooling, and Contemporary Dinka Pastoralism in South Sudan », Doctor of Philosophy (Educational Policy Studies), University of Wisconsin-Madison, 261 p.
- Fichtner S., 2012. *The NGOisation of Education. Case Studies from Benin*, Cologne, Ruediger Koeppe Verlag.
- Fresia M., von Känel A., 2016, « Beyond state of exception? Reflections on the camp through the prism of refugee schools », *Journal of Refugee Studies*, n° 29(2), pp. 250-272.
- Guichaoua A. (éd.), 2004, *Exilés, réfugiés, déplacés en Afrique centrale et orientale*, Paris, Karthala.
- Grayson C.L., 2017, *Children of the Camp: The Lives of Somali Youth Raised in Kakuma Refugee Camp*, Kenya, New York, Berghan Books.
- Inter-Agency Network for Education in Emergencies (INEE), 2004, « Minimum Standards Handbook », 132 p.
- Jansen B.J., 2014, « Le camp dans l'économie de la ville, de la région et du monde », in M. Agier (éd.), *Un monde de camps*, Paris, La Découverte, pp. 164-177.
- Kirk J., 2009, « Certification counts: recognizing the learning attainments of displaced and refugee students », UNESCO, International Institute for Educational Planning, 236 p.

- Lange M.-F., 2003, « École et mondialisation : vers un nouvel ordre scolaire ? », *Cahiers d'études africaines*, n° 43(169-170), pp. 143-166.
- Lanoue E., 2006, « Éducation, violences et conflits armés en Afrique subsaharienne : Bilan critique de nos connaissances et perspectives de recherches », colloque international Éducation, violences, conflits et perspectives de paix en Afrique, Yaoundé, 6-10 mars 2006.
- Malkki L., 1995, *Purity and Exile: Violence, Memory and National Cosmology among Hutu Refugees in Tanzania*, Chicago & London, The University of Chicago Press.
- Milner J., 2009, *Refugees, the State and the politics of asylum in Africa*, Oxford, St Antony College.
- Mundy K., Dryden-Peterson S. (eds.), 2013, *Educating Children in Conflict Zones: Research, Policy, and Practice for Systemic Change, A Tribute to Jackie Kirk*, New York, Teachers College Press.
- Murseli H., 2019, « L'Éducation en situation de conflit en République centrafricaine : les Espaces Temporaires d'Apprentissage en question », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 18, pp. 73-93.
- Oesch L., 2017, « The refugee camp as a space of multiple ambiguities and subjectivities », *Political Geography*, n° 60, pp. 110-120.
- Paulson J. (éd.), 2011, *Éducation, conflicts and development*, Oxford, Oxford studies in comparative education.
- Petit P., Comhaire G., 2010, *Le partenariat à l'épreuve du terrain*, Louvain-Laneuve, Academia Bruylant.
- Poncelet M., André G., De Herdt T., 2010, « La survie de l'école primaire congolaise (RDC) », *Autrepart*, n° 54, pp. 23-42.
- Pourtier R., 2009, « Le Kivu dans la guerre : acteurs et enjeux », *EchoGéo*, [en ligne], <http://echogeo.revues.org/10793> (mis en ligne le 21 janvier 2009, consulté le 3 novembre 2015).
- Rusamira E., 2003, « La dynamique des conflits ethniques au Nord-Kivu : une réflexion prospective », *Afrique contemporaine*, n° 207, pp. 147-163.
- Turner S., 2010, *Politics of Innocence : Hutu Identity, Conflict and Camp Life*, New York, Berghan Books.
- UN General Assembly, 1996, « Impact of armed conflict on children: note / by the Secretary-General », <https://www.refworld.org/docid/3b00f2d30.html> (consulté le 22 octobre 2020).
- UNHCR, 2003, « Education Field Guidelines », Geneva, UNHCR.
- UNHCR, 2019a, « Stepping Up, Refugee Education in Crisis », Geneva, UNHCR.
- UNHCR, 2019b, « Refugee Education 2030 : A Strategy for Refugee Inclusion », Geneva, UNHCR.
- Versmesse I., Derluyn J., Masschelein J., De Haene L. 2017, « After conflict comes education? Reflections on the representations of emergencies in 'Education in Emergencies' », *Comparative Education*, n° 53(4), pp. 538-557.
- Vlassenroot K., Huggins C., 2005, « Land, Migration and Conflict in Eastern DRC », in *From the Ground up: Land Rights, Conflict and Peace in Sub-Saharan Africa*, Institute for Security Studies, pp. 115-194.