

DÉJÀ PARUS CHEZ ÉRÈS SUR LE MÊME THÈME :

Juliette Jover avec Maurice Capul et Patricia Timsit,
L'enfance en difficulté dans la France des années 1940.
L'exemple de Toulouse Saint-Simon, 1999

Joseph Bordron, Maurice Capul, Patrick Menchi,
Les origines des centres de formation de personnels
sociaux et éducatifs à Toulouse, 2000

MAURICE CAPUL A ÉGALEMENT PUBLIÉ :

De l'éducation spécialisée,
avec Michel Lemay, Éditions érès, 1995

Les groupes rééducatifs,
PUF, 1969 ; Privat, 1993

Infirmité et hérésie.
Les enfants placés sous l'Ancien Régime,
Toulouse, Privat, 1990

Abandon et marginalité.
Les enfants placés sous l'Ancien Régime,
Privat, 1989

Internat et internement sous l'Ancien Régime.
Contribution à l'histoire de l'éducation spéciale,
Paris, CTNERHI-PUF, 1984, 4 tomes

L'invention de l'enfance inadaptée

Sous la direction de
Maurice Capul

avec Monique David, Christian Dulieu, Jean-Claude Forestier,
Michel Jayr et Jacques Pineau

Ont collaboré à cet ouvrage :

Jacques Azémar
Michel Baquedano
Claude Bernadet-Gray
Suzanne Capul
Valérie Cambournac
Bernadette Dols
Marie-Françoise Fisch
Marie-Josée Gaubert
Juliette Jover
Agnès Méric
Maguy Monmayrant
Marie-Claude Pépin
Michel Pietr
Suzanne Rascol (†)
Marianne Rondé
Monie Roques
Manuel Sanz-Oliveros
Gérard Sengès
Patricia Timsit
Monique Végas

L'invention de l'enfance inadaptée

L'exemple de Toulouse Saint-Simon (1950-1975)

Préface de Rémy Puyuelo

L'ÉDUCATION SPÉCIALISÉE AU QUOTIDIEN

 **érès**
éditions

Table des matières

Ouvrage publié avec le soutien
du Conseil régional Midi-Pyrénées

Ouvrage publié avec le soutien
de la Mairie de Toulouse

Illustration de couverture :
Les Ormes, production de l'atelier de peinture des enfants

Conception de la couverture et du hors-texte :
Anne Hébert

Version PDF © Éditions érès 2012
ME - ISBN PDF : 978-2-7492-1706-2
Première édition © Éditions érès 2010
33, avenue Marcel-Dassault, 31500 Toulouse
www.editions-eres.com

Aux termes du Code de la propriété intellectuelle, toute reproduction ou représentation, intégrale ou partielle de la présente publication, faite par quelque procédé que ce soit (reprographie, microfilmage, numérisation, etc.) sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause est illicite et constitue une contrefaçon sanctionnée par les articles L. 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.
L'autorisation d'effectuer des reproductions par reprographie doit être obtenue auprès du Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC), 20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris, tél. : 01 44 07 47 70 / Fax : 01 46 34 67 19

PRÉFACE, Rémy Puyuelo	9
INTRODUCTION, Maurice Capul et Jacques Pineau	19
1. LE SECTEUR DE L'« ENFANCE INADAPTÉE »	29
A. La société française au temps des Trente Glorieuses (M. Capul)	29
<i>La guerre froide</i>	30
<i>Les Trente Glorieuses</i>	31
<i>Reconstruction et modernisation</i>	33
<i>L'État-providence</i>	34
<i>Guerres coloniales et décolonisation</i>	34
<i>Mai 68</i>	35
<i>Les « grandes idéologies »</i>	37
<i>Le temps des copains</i>	39
<i>Les représentations sociales des enfants différents</i>	41
B. Évolution de l'« équipement » régional pour enfants (M. David, M.-C. Pépin, J. Pineau).....	46
<i>Les internats des années 1950</i>	46
<i>Les changements à partir des années 1960</i>	49
C. Implantation des écoles d'éducateurs (M. Capul)	56
<i>Sur le territoire national</i>	56
<i>Dans la région de Toulouse</i>	59
D. Réformes, plans et changements associatifs (J. Pineau)	64
1953	65
1963	66
1972-1973	70
2. MÉMOIRE COLLECTIVE ET REPRÉSENTATIONS SOCIALES	79
A. Le roman de Saint-Simon (M. Capul)	79
<i>La disparition de l'abbé Plaquevent</i>	80
<i>Les années Chaurand</i>	82
<i>Le retour de Jean Plaquevent</i>	84
B. Mythologie institutionnelle :	
« Sur les branches de l'arbre » (J. Pineau).....	87
C. Les discours de l'institution (M. Capul)	92
<i>Les contributions à des revues professionnelles</i>	92
<i>Les bulletins de Saint-Simon</i>	95

3. DÉBATS D'IDÉES ET CADRES DE TRAVAIL.....	107		
A. La notion d'inadaptation (M. Capul)	107		
B. Le rapport au savoir (M. Capul)	112		
<i>Du moniteur-ouvrier à l'éducateur formé</i>	113		
<i>La querelle du baccalauréat</i>	114		
<i>L'anti-intellectualisme</i>	117		
<i>Le statut du savoir à Saint-Simon</i>	120		
<i>L'Université et l'Éducation nationale</i>	125		
<i>Le mouvement des « relations humaines »</i> <i>et le « perfectionnement » des professionnels</i>	128		
<i>L'institution du diplôme d'État d'éducateur spécialisé</i>	135		
C. « Faut-il interner les enfants ? »			
Le problème de l'internat (M. Capul).....	139		
<i>La longue tradition du modèle de l'internat</i>	140		
<i>Pourquoi des internats ?</i>	145		
<i>Les internats spécialisés et l'Éducation nouvelle</i>	147		
<i>Le procès de l'internat de rééducation</i>	149		
<i>La défense de l'internat spécialisé</i>	152		
<i>Les internats à visée thérapeutique</i>	153		
<i>« Allons-nous laisser tuer l'internat ? »</i>	155		
<i>Métamorphose des internats ?</i>	159		
4. LA STRUCTURATION DU CHAMP			
DE L'« ENFANCE INADAPTÉE »	163		
A. Mai 68 : résonance locale d'un événement national			
(M. Capul)	163		
<i>Écrits et historiographie</i>	164		
<i>Mai 68 et le « secteur de l'enfance inadaptée »</i>	166		
<i>L'onde de choc : Toulouse en Mai ou la « naissance</i> <i>du secteur » dans la région</i>	171		
<i>Toulouse/Paris : la singularité du Mai toulousain</i>	179		
<i>Des signes avant-coureurs ?</i>	181		
<i>L'ombre portée de Mai 68</i>	183		
B. La professionnalisation des éducateurs (M. Capul)	188		
<i>Le roman des éducateurs</i>	189		
<i>La question du scoutisme</i>	191		
<i>Des modèles d'éducateurs ?</i>	195		
<i>Les définitions de l'éducateur spécialisé</i>	199		
<i>Les dispositifs de formation</i>	203		
<i>Les organisations professionnelles</i>	206		
<i>Les accords collectifs de travail ARSEA-ANEJI de 1958</i>	210		
<i>La convention collective de 1966</i>	212		
<i>La construction de savoirs professionnels</i>	213		
<i>Éducateur spécialisé ou travailleur social ?</i>	218		
		C. La syndicalisation (M. Pietr, J. Pineau)	222
			223
			226
			226
			227
			229
			230
			233
			233
			234
			236
			240
			242
			249
			252
			254
			258
			270
			275
			275
			279
			282
			284
			287
			287
			287
			290
			291
			293
			295
			297
			301
			313
			313
			314

Étude pratique	320	La scolarité au début de l'Institut pédotechnique	
Conclusions.....	330	(M. Capul).....	402
B. Regards d'anciens sur leur séjour à l'Institut		Scolarité et « enfance inadaptée » dans les années 1950	403
pédotechnique	331	La scolarité au centre psychothérapique à l'époque du	
Gérard (entré en 1964)	333	D ^r Chaurand (J. Azémar, M.-J. Gaubert, A. Méric,	
Florence (1965).....	334	M. Rondé, M. Roques).....	406
Philippe (1967)	334	La formation des enseignants.....	409
François (1969).....	340	C. L'atelier d'apprentissage	
Nicole (1972)	343	(M. David, M. Sanz, G. Sengès).....	410
Jean-Louis (1972).....	344	L'atelier de Jean Tallier.....	410
Éric (1974).....	345	L'atelier de Pierre Roques	411
C. Les élèves-éducateurs (C. Dulieu)	346	D. Le service social (M. Végas)	414
Promotions 1950 à 1955	347	E. Le suivi médical (M. David, C. Gray).....	421
Promotions 1960 à 1965	348	La visite médicale.....	421
Promotions 1970 à 1975	349	L'infirmierie	422
D. Parcours d'éducateurs, anciens élèves de l'école	351	Aspects psychiatriques.....	424
1952 : je voulais être éducatrice d'enfants délinquants...		F. Les examens psychologiques	425
(M. David)	351	Psychologue dans les années 1950 (S. Rascol).....	425
Printemps 61 (J.-C. Forestier)	360	Psychologue à Saint-Simon de 1966 à 1970 (M.-C. Pépin)	427
Années 1970, je me souviens (M. Baquedano)	368	Un exercice de psychologie (M. Monmayrant).....	432
E. Les personnels du centre d'observation		G. La psychothérapie d'enfants en institution (S. Capul) .	437
(J.-C. Forestier).....	377	1942-1947 : l'abbé Plaquevent	437
Services généraux-entretien.....	378	1947-1977 : le docteur Chaurand	437
Secrétariat	379	H. La psychomotricité (M. David).....	442
Les techniciens	380	I. L'orthophonie (M.-F. Fisch)	449
Le service social.....	380	J. Le placement familial spécialisé (B. Dols)	455
Les infirmières	381	Mise en place du placement	457
Les médecins	381	Évolution du placement familial spécialisé.....	458
Les stagiaires.....	381	L'équipe	459
Dans les CMPP	382	La scolarité des enfants	460
F. Les personnels de l'école d'éducateurs (C. Dulieu).....	382	Les familles d'accueil	460
Période 1947-1962	383	K. Le travail de synthèse et la sortie des enfants	
Période 1962-1971	384	(M. David, J. Pineau).....	462
Période 1971-1974	386	Les réunions de synthèse dans les pavillons	462
8. LES PRATIQUES PROFESSIONNELLES AU CENTRE D'ENFANTS....	389	La synthèse du mardi.....	463
A. Modes de direction et distribution du pouvoir		9. VIE INSTITUTIONNELLE / VIE QUOTIDIENNE.....	465
(J.-C. Forestier).....	389	A. L'« internat habité » (J.-C. Forestier)	465
Autres modes de direction repérés dans les années 1960....	390	B. Les personnes centrales.....	469
Comment la direction est-elle perçue de l'intérieur ?	393	André Chaurand (1908-1981) – (M. Capul)	469
Les chefs de pavillon	395	Suzanne Rascol (1911-1983) – (M. David, J. Pineau)	479
Éducateur-chef.....	397	Jean Hermann (1918) – (M. David, J. Pineau)	482
Les changements	399	Gaby Delpeyroux (1921-2006) – (M. David)	487
B. La scolarité	402	André Lermigny (1925) – (M. David).....	492

Michou Rivière (1933-1987) (J.-C. Forestier)	494
Maurice Capul (1926) – (J. Pineau)	499
Jean Lagarde (1915-2002) – (M. Capul).....	504
C. La cuisine (J.-C. Forestier).....	509
D. La lingerie (J.-C. Forestier).....	511
E. Les bibliothèques (M. David).....	513
F. Les pratiques religieuses (J. Pineau, M. Végas).....	516
G. Le quotidien et ses ruptures (J.-C. Forestier)	517
<i>Camps et transferts</i>	517
<i>Les camps</i>	519
<i>Classes de neige et classes de mer</i>	521
<i>Des camps aux transferts</i>	522
G. Activités transversales (J.-C. Forestier).....	526
<i>Vie culturelle et initiatives du personnel</i>	526
<i>Rites, fêtes, convivialité et vie communautaire</i>	533
<i>Les ateliers de travail corporel</i> (M. David).....	534
<i>Permanence et croisements</i> (J.-C. Forestier).....	536
10. PLACE ET RECONNAISSANCE DE SAINT-SIMON.....	539
A. Une relation privilégiée : Saint-Simon/Vitry (M. Capul)	539
B. Saint-Simon et les échanges internationaux (M. Capul)	546
<i>L'élargissement des connaissances</i>	546
<i>L'Institut pédotechnique et l'Association internationale des éducateurs de jeunes inadaptés</i>	547
<i>Saint-Simon : un modèle de formation ?</i>	549
C. L'image de Saint-Simon (M. Capul)	552
<i>Aux alentours de 1950 : politique et sexualité</i>	552
<i>Années 1960 : entre fermeture et ouverture</i>	555
CONCLUSION, Maurice Capul, Juliette Jover et Jacques Pineau	559
BIBLIOGRAPHIE	563
Histoire	563
Histoire de l'enfance en difficulté.....	566
Documents audiovisuels	575
LEXIQUE DES SIGLES UTILISÉS.....	577
REMERCIEMENTS.....	582

Aux Anciens de Saint-Simon

Préface

« Il nous faut drainer la colère
Et faire se lever le fer
Pour préserver l'image haute
Des innocents partout traqués
Et qui partout vont triompher. »
Paul Eluard¹

Cette page blanche me rend tout à coup grave.

Je sens très fort que ce texte sera ma dernière écriture témoinnant de cette institution dont j'ai été le directeur pendant plus de dix-huit ans (1973-1991)... Il y a longtemps maintenant, très longtemps. Mais ce temps-là ne m'a pas marqué, car je dialogue toujours avec cette institution depuis plus de trente-cinq ans. Difficile, cette datation que je m'oblige à organiser. Cette institution fut et reste un lieu et un temps de reconnaissance, de mise en ordre et en sens de ma vie et de mon travail. Elle a rencontré ma maturité et elle est et sera jusqu'à la fin une voix, figurant et formulant la douleur et la souffrance commune aux enfants qui nous habitent.

Comment transmettre un mouvement, un état d'esprit: « Un état de passage où se développent des tensions, des conflits, des questionnements, source de recherche, de responsabilisation, de remise en cause et en question, qui autorise l'expression de la créativité individuelle et collective pour une structuration et une

1. Dit Jean du Haut à Saint-Alban.

meilleure thérapeutique» (Équipe du Coteau, «À la recherche du lien et du liant», *Empan*, Spécial 1993, p. 80).

«*On est de Saint-Simon*»

On me demande une préface. Je les connais tous, ces quelques artisans – une vingtaine – qui sont à l'origine avec Écho Saint-Simon de ce livre, qui ont travaillé et qui, pour certains, travaillent encore dans cette institution. Ils peuplent ma vie. On partage un sentiment d'appartenance, témoin d'un humanisme laïque qu'un passé de psychothérapie institutionnelle a révélé et alimenté. Je pense aussi que ce qui nous lie communautairement, ce sont sûrement des blessures d'enfance et des exils familiaux économiques et/ou politiques pour la plupart.

On s'est toujours arrangé pour avoir à parler ensemble. On se cherche, on se recherche sans se chercher vraiment avec pudeur et l'on se trouve... Pour certains dans l'amitié aujourd'hui partagée, pour d'autres dans des travaux en commun. «On est de Saint-Simon...» On est de quelque part ensemble, on tutoie cette institution et, sans se le dire, on transmet ce que cette institution a éveillé, réveillé en nous.

Discours d'anciens combattants, me direz-vous ?

Non ! Notre complicité est d'une autre nature.

Il n'est pas question, pour nous, d'idéaliser un passé révolu.

Il n'est pas question, pour nous, de parler ensemble du bon vieux temps.

Il n'est pas question de vous apprendre à travailler en faisant état de nos compétences et expériences passées.

Alors, il s'agit de quoi ?

État des lieux... Esprit des lieux

Arrêtons-nous un instant...

Un dimanche je suis revenu dans cette institution.

Les arbres sont toujours là, solides et solidaires. Je remarque que le bâtiment central, Les Ormes, a eu à nouveau un lifting. Un cube de béton inconnu a surgi dans le parc. On m'avait dit qu'il était question de détruire les anciens pavillons accueillant les enfants. Leur architecture est unique (p. 287...). Elle concrétise une pensée de l'enfance et une volonté éducative de l'époque... soixante-dix ans déjà qu'ils sont là, occupés par des centaines

d'enfants qui s'y sont succédé. Ils font partie d'un patrimoine à transmettre. Pourquoi ne pas le défendre ?

Pas de cri, pas de voix d'enfants ce dimanche-là mais je sens encore l'internat. Cette idée d'enfant placé, séparé, vivant en groupe, cette idée qui n'en finit pas de questionner le monde des grandes personnes entre nécessité, protection, outil de travail éducatif et de soin. Elle figure la croissance difficile des enfants.

Mes pas retrouvent, familièrement, le chemin qui était le leur quand je faisais le tour des pavillons tous les mercredis matin. Mon corps respire la mémoire des lieux : le mouvement et le bruit des feuilles des arbres, la lassitude matinale et l'odeur des corps d'enfants qui se mêlent à celle du café.

L'inutilité actuelle de ce parcours tout à coup m'envahit et alourdit mes pas.

Des mots balbutient à mon oreille. Je les retrouve dans le livre de J.-P. Kauffmann (*La chambre noire de Longwood*, Paris, 1993, Éd. La Table ronde).

«Je devinais que ce qui est accompli n'est pas enfermé à jamais dans quelque reliquaire. Ce n'est pas le temps passé qui est fascinant mais son arrêt momentané. L'instant isolé quand la durée ménage un intervalle. Je me trouvais dans un battement, cet espace entre deux époques. Rien de ce qui est révolu n'est inaccessible. Je sentais que la présence était moins incertaine, l'onde prenait consistance, elle s'approchait de moi. Elle m'avait frôlé, j'avais senti son haleine glacée. Des lieux comme... se partagent entre l'absence et la surcharge, la nudité et l'illusion rétrospective. Le passé, cette lumière grise qu'il faut colorer, venait de m'éblouir comme un éclair... On ne saurait déplacer impunément ce que le temps a si bien ordonné... Il ne faut pas trop séjourner dans les intermittences du temps.»

Pourquoi suis-je là et de quoi est-il question à nouveau ?

Le quotidien de l'enfance

J'ai écrit en 2000 un livre : *Contes institutionnels. L'ordinaire d'un directeur d'un institut de rééducation (érès)*... dit ITEP actuellement. Chaque nom pris par cette institution est le reflet d'une époque : de centre d'observation et de triage, Institut pédotechnique, centre psychothérapique à collectif Saint-Simon. C'est fou comme chaque génération a aussi besoin d'inventer des sigles. L'époque actuelle en est particulièrement friande. Un lexique rassemble ceux de l'époque à la fin de ce livre (p. 581 sq.).

Une inquiétante familiarité me surprend. Ces mots écrits qui bâtissaient cette institution au moment de mon départ en 1991 et qui dix ans après se révélaient toujours d'actualité le sont encore vingt ans après. Je les reconnais et je suis fidèle à eux. Il s'agit, malgré le temps qui a passé, d'une continuité de pensée sur le « soin de l'être ».

Je me dis que le temps rend caduques, désuètes, dérisoires, que sais-je encore... ? certaines choses, mais il en est autrement du quotidien d'une pensée au travail. Le sentiment de l'enfance, la nécessité d'une enfance et notre mission de la protéger sont toujours les mêmes.

Solitudes juxtaposées, les hommes inventent des micro-récits qu'ils mettent en commun. Ils se racontent leurs trajets. Pour qu'il y ait sentiment d'identité, il faut que les hommes aient le sentiment d'avoir vécu et de vivre la même aventure. Ce qui importe n'est pas d'être semblable mais de participer à la même aventure. Une institution... c'est une matrice symbolique (cadre vide en attente), produit de transformation d'un contenant maternel primitif qui fait vivre, c'est-à-dire qui permet à l'activité créatrice des fantasmes de trouver un espace de développement, d'articulation, de travail. Et si la scène évoque bien « cette autre scène de l'inconscient », celle-ci ne peut l'habiter de ses scénarios que pour autant qu'elle est encadrée par un contenant maternel. C'est le théâtre qui hante la scène et lui donne pouvoir de représentation.

Les personnes centrales

Dans ma bibliothèque ce livre voisine avec celui écrit sur la fondation de cette institution : *L'enfance en difficulté dans la France des années 40. L'exemple de Toulouse Saint-Simon* (érès, 1999). L'abbé Plaquevent apparaît et avec lui toute une époque, époque troublée de la Deuxième Guerre mondiale et les débuts de la prise en compte de l'enfance en difficulté. En feuilletant ce livre je me dis, avec le temps, que quand j'étais directeur de cette institution, j'étais très encombré par la personnalité de mon prédécesseur, le D^r André Chaurand, et je me rends compte que je tenais à trouver dans les fantômes institutionnels des alliés. L'abbé Plaquevent, le fondateur, fut un appui pour moi qui me trouvais après des fondations ailleurs à être dans la posture d'un successeur... d'un héritier ! Ce fut une de mes préoccupations... ambivalente bien entendu. Comment trouver sa place dans une institution d'enfants placés. Comment y exister et faire partie du roman qui s'y écrit.

Je me dis aujourd'hui qu'entre ces deux livres il y avait une place pour celui-ci : l'époque Chaurand.

Mais une institution, ce n'est pas qu'un directeur. Le directeur la résumait à cette époque-là. Il en était la figure emblématique, « la personne centrale » (p. 471 *sq.*) ; pour l'avoir aussi vécu, je vous dirais qu'il en était le creuset, le fond de sauce de tous les mouvements institutionnels. Il ne pouvait exister que dans la mesure où il était reconnu par ceux qui y travaillaient au quotidien, dont il était, en quelque sorte, le porte-voix, le porte-parole. Cela paraît impensable vingt ans après. Le système s'est inversé. Les directeurs doivent être reconnus préférentiellement par l'association gestionnaire et son conseil d'administration. Deux voies centripète et centrifuge qui montrent là la difficulté toujours existante à marier la gestion et la clinique, mariage très dépendant des conditions socioéconomiques. C'est le challenge auquel doivent se livrer les nouvelles organisations de direction actuellement. Cet alliage, dont les directeurs doivent être à la fois les agents et les garants, doit amener à des positions éthiques dont le patient, l'utilisateur, le client, l'enfant et sa famille seront le centre.

De l'enfance en difficulté (1940) à l'enfance inadaptée (1950-1975)

La datation proposée par les auteurs n'est pas anodine. Elle se termine en 1975, date de la promulgation de la loi d'orientation en faveur des personnes handicapées. Et l'on sait combien les lois ne font qu'officialiser des situations existantes ; elles sont très rarement anticipatrices. D'un côté la guerre, la création de l'enfance en difficulté et un prêtre fondateur ; de l'autre, Mai 1968..., la psychothérapie institutionnelle, des idées de gauche et un médecin psychiatre du secteur public. Deux mondes, deux époques qui ne pouvaient aboutir qu'à une rupture passionnelle. Mon arrivée, trente ans plus tard, permit de dépasser l'omerta, de rétablir une « vérité historique » en établissant des passerelles et de commencer à raconter : « Il était une fois Saint-Simon... » Ce tuilage fut, en fait, une de mes préoccupations car, pour moi, une institution est un jardin situé dans un paysage dont il faut reconnaître le terroir et en prendre soin. Plus les populations accueillies sont en manque d'histoires de leur vie, plus il me paraît fondamental que les institutions puissent en être des métaphores... matrice à penser la vie et le monde.

Ce n'est pas pour autant que je n'ai pas posé des ruptures à mon arrivée qui prirent sens ultérieurement et qui étaient des actes témoins à la fois de changements sociétaux mais aussi de conceptions de travail découlant de présupposés théoriques dont la psychanalyse était un des pivots. À l'époque, ma décision de ne pas habiter avec ma famille dans l'institution fut, je m'en rends compte, un acte fondateur d'une nouvelle époque à venir, celle où l'institution ne serait plus habitée par les membres du personnel éducatif et leur famille. Il en fut de même de ma position d'enseignant au centre de formation qui se termina quelques années après, et j'en fis un livre: *L'anxiété de l'enfant. Un bonheur difficile* (Privat, 1980), et de l'autonomie donnée aux établissements satellites, dont il n'est pas question dans cet ouvrage et qui furent pourtant une dimension fondamentale et significative de cette institution.

Comment des ruptures permettent une élaboration collective qui amène une institution à poursuivre sa vie, sa tâche? Il faut un respect de ses assises narcissiques, de son climat, de son esprit du soin tout en prenant en compte l'environnement sociétal dont elle est issue.

Une image me hante à nouveau, celle de ma visite, ce dimanche, dans cette institution vide de ses enfants. Les temps ont changé. Que reste-t-il de nos amours passées? Faut-il qu'il en reste quelque chose ou est-ce simplement le délire d'un vieillard accroché à sa jeunesse? Ces lieux sont-ils devenus des commémorations, des fétiches, des stèles...? Comment en faire des lieux de transitionnalité au service de la pensée et de la vie?

Une institution n'a-t-elle pas le droit... et le devoir de vivre mais aussi de mourir?

Je me souviens d'un pavillon en folie où la destructivité était à l'œuvre. Nous décidâmes de le fermer une huitaine de jours, pour penser et réfléchir ensemble, parents, enfants et personnels. Cet espace de transition permit une réouverture avec de nouvelles postures éducatives.

Je me dis aussi : pourquoi vouloir à tout prix maintenir en vie une institution qui n'a plus sa place sur l'échiquier du soin et de l'éducation? À quels rafistolages mutilants la soumettons-nous en la vidant de son sens premier sans explicitation? Cet acharnement institutionnel met en péril la santé et l'histoire des personnes qui y travaillent. Il est des moments où l'insensé prévaut. Dans d'autres situations la question est : quels fondamentaux, quel SMIC doit-on préserver pour qu'une institution puisse changer sans pour autant qu'elle en perde la tête?

Un chômeur n'est pas un travailleur handicapé devant bénéficier d'un ESAT. Un enfant dit délinquant (mais est-ce une nosographie psychopathologique?) n'a pas sa place en hôpital de jour ou en service pédopsychiatrique. Un ITEP n'est pas une MECS et vice versa. Trouver une place à un enfant nécessite le respect de ce qu'il est, sa reconnaissance dont le sens ne doit pas être absent car son absence engage alors une paradoxalité invalidante sur le plan identitaire pour l'enfant.

*Du roman institutionnel
à l'histoire de l'éducation spécialisée...*

L'invention de l'enfance inadaptée. L'exemple de Toulouse Saint-Simon (1950-1975). Maurice Capul, autre «personne centrale», après le livre paru en 1999 sur la fondation de Saint-Simon, mit en chantier ce deuxième tome.

De *L'enfance en difficulté* à «l'enfance inadaptée», c'est l'histoire de trente-cinq ans de mouvements d'idées, de combats, de reconnaissance de l'enfance différente avec notre regard d'aujourd'hui trente-cinq ans plus tard.

Le titre de ce second ouvrage montre bien que le projet était vaste et ne se résumait pas à raconter une institution. L'«exemple Saint-Simon» est le support, la métaphore qui permet à cet écrivain public qu'est Maurice Capul, à la fois éducateur, directeur, formateur et enfin historien, de nous conter une histoire de l'éducation à travers les hommes qui en ont été les acteurs. Il s'est entouré d'une trentaine d'auteurs et autant d'interviews d'acteurs qui nous ont maintenant quittés, qui en font le chœur. Maurice Capul a canalisé, organisé les anecdotes, les récits, le romanesque, le poétique pour en faire un ouvrage rigoureux d'historien.

Il ne nous propose pas un glossaire de textes de loi qui, pourtant, ont peu à peu bâti cette histoire mais plutôt des témoignages d'hommes et de femmes qui ont œuvré pour le droit à une enfance et favorisé une professionnalisation des personnels de l'enfance. Maurice Capul a passé sa vie dans la quotidienneté de son travail et dans son écriture depuis à dénoncer l'enfance en danger. Cette position militante est exemplaire et s'est traduite aussi par la professionnalisation des éducateurs spécialisés. Ce livre en est un hommage et donne ses lettres de noblesse à une profession qui est en danger de disparition de par la bureaucratisation, le principe de précaution... la mise en place actuellement de formations plus rapides, moins coûteuses, dites spécialisées mais qui perdent, bien souvent, la qualité humaniste et militante de l'enfance contenue

dans la culture éducative des éducateurs spécialisés. Ces derniers ont été les dépositaires actifs de processus à l'œuvre, source de savoir-faire propres à l'enfance, d'impulsivité créatrice propre à l'adolescence, d'immaturité maîtrisée permettant d'être des témoins et des passeurs d'enfance dans le contexte social de l'époque qui l'autorisait.

C'est de cette saga qu'il est question dans ce livre. Je pense que ce qui en fait sa spécificité, ce qui la différencie d'autres institutions similaires et qui permet d'en évaluer l'importance historique est cette rencontre entre une institution pour enfants et un centre de formation des personnels de l'enfance. Leurs échanges continus durant toutes ces années tant au niveau des stagiaires que des formateurs et éducateurs, sur une zone géographique donnée, furent une dynamique dont les enjeux inestimables peuvent actuellement être reconnus.

« Une dernière chose, pourquoi suis-je en train de vous écrire ? »... François

Cette phrase d'un ancien accueilli, relaté dans ce livre, m'interroge. Pourquoi écrit-on ? Pourquoi un groupe a écrit ce livre ?

Marrou dit que l'histoire est à la fois une restitution et une création. Alain Croce avance que « les faits n'existent pas, c'est l'esprit qui pense et construit les faits ». Telle est la conception des historiens de l'École française des Annales, fondée par Marc Bloch. Ici, il ne s'est pas agi d'un passé lointain ignoré mais d'un passé proche dont les témoins sont encore là pour la plupart. Leur écriture est donc encore plus engagée. Cette mémoire sera la matière première d'une autre histoire à venir.

L'écriture a toujours été une médiation et un outil de travail dans cette institution. Le centre de formation, l'école annexée à Saint-Simon ont été des ferments d'écriture à travers les difficultés d'apprentissage des enfants accueillis, l'écriture des élèves en formation et cette institution qui créa une bibliothèque, diffusa des journaux institutionnels (Sisyphé, RIC, Inf'Ormes...) et dont les personnels firent état de nombreux mémoires, notamment en travail social. On peut imaginer que cette « hérédité » d'écriture est venue de son fondateur, l'abbé Plaquevent, mais aussi de François Tosquelles qui fut le porte-écrit de beaucoup d'idées développées par André Chaurand, auxquels j'ajouterai notre scribe : Maurice Capul. 1968 fut un tournant important qui libéra et démocratisa l'écriture sociale. Cette écriture se transmet ensuite dans les *Nouvelles* du CREAI (1978-1988) et la revue *Empan* – 1989-2010...

On peut établir cette filiation car certains acteurs institutionnels furent et sont encore les moteurs de ces aventures d'écriture au service d'une pensée régionale... et nationale.

Une page se tourne. Que seront les années à venir ?

Les nouvelles technologies ont modifié profondément les modèles institutionnels qui ont été les terrains de jeu du soin de l'être.

Le virtuel constitue une véritable coupure épistémologique dans l'histoire des moyens de représentation. Il participe de l'effort des hommes de repousser les obstacles que représentent le temps et l'espace et complexifie la simulation de la réalité par l'image. Le virtuel s'offre comme une illusion nouvelle. Comment la contenir en pensée dans une société où le lien social est défaillant ? Tels sont les défis à venir. Je pense que l'on peut faire confiance à la créativité des hommes, à leur lutte contre leur destructivité pour que les enfants aient une histoire de leur vie et jouent à y rêver.

Le *nous* est, je le pense profondément, à la fois le fil rouge de ce livre mais aussi ce que nous pouvons transmettre aux générations futures. Ce *nous* qui nous fait sujet dans les groupes et les institutions que nous créons pour vivre *ensemble séparément*. La conception et la réalisation de cet ouvrage ont été rendues possibles justement par le travail d'équipe d'un groupe de personnes habitué depuis longtemps à œuvrer ensemble, à Saint-Simon, dans une même perspective institutionnelle.

Michel Serres écrit dans un texte, « Nous », qui conclut le livre *Penser les pratiques sociales. une utopie utile* (érès, ARSEAA, 2001, p. 299) : « Alors apparaît qu'un pronom et un seul reste invariant, inamovible et fixe par la variation de tous les autres : le *nous*. Il appartient en propre à tous et en commun à chacun, désigne le réseau multicentré que nos décisions ludiques, arbitraires ou politiques découpent, segmentent et mutilent à loisir. Ensemble de base, sphère pérenne, lieu invariable des variations d'appartenance. Constant, le *nous* contient les sujets et les objets, sous les clignotements des pronoms circulants ou la morne stabilité statuaire. »

Rémy Puyuelo

Introduction

Qu'est-ce que l'«enfance inadaptée»? Si cette expression apparaît en France vers le milieu du xx^e siècle, les enfants «pas comme les autres» possèdent, eux, une longue histoire; même si celle-ci est loin d'être écrite. À l'âge classique, pour ne pas remonter plus loin dans le temps, on ne connaît que des enfants «en état de pauvreté», à la conduite répréhensible ou appartenant à des catégories sociales réprouvées: enfants trouvés, abandonnés, orphelins, infirmes, insensés, aveugles, mendiants, vagabonds, voleurs, correctionnaires, de mauvaise vie, bohémiens... Avec les Lumières et le Romantisme, le regard porté sur l'enfant¹ commence à se modifier. Des philanthropes et divers courants charitables, au xix^e siècle, se soucient du sort des enfants maltraités, sans famille, en danger moral ou auteurs de délits. À l'encontre de cette tendance au morcellement, les premières décennies du siècle suivant voient l'élaboration sociale de classifications à visée globalisante. On passe des «enfants» à l'«enfance»: malheureuse, déficiente, anormale, coupable, délinquante, irrégulière²... Puis, dans la France des «années noires³» en janvier 1944, une commission officielle, le Conseil technique de l'enfance déficiente ou en danger moral, propose une «nomenclature et classification des jeunes inadaptés». Cette dernière formulation, qui se veut unifiante, désigne l'ensemble des enfants concernés. En raison du succès qui va être le sien autour de 1950, on peut la considérer comme l'un des éléments fondateurs du «secteur de l'enfance

1. Sauf précision, ce mot désigne ici l'enfant et l'adolescent.

2. Certaines de ces expressions ont été parfois utilisées antérieurement. Exemple: L. Bonneville de Marsangy, *Moralisation de l'enfance coupable*, Paris, Angers, 1867.

3. J. Guéhenno, *Journal des années noires (1940-1944)*, Paris, Gallimard, 1947.

inadaptée⁴». En première approximation, le terme «secteur» recouvre un ensemble composite: politiques sociales en direction d'une partie de la population enfantine et juvénile, cadres juridico-administratifs, réseaux d'équipements et de personnels, procédures de catégorisation, filières de prise en charge, pratiques professionnelles, configurations idéologiques, représentations collectives, références théoriques...

«Invention»? On pense d'emblée au concours Lépine ou, plus sérieusement, aux avancées significatives dans les domaines scientifique et technologique à l'issue de processus plus ou moins longs. Ce mot est d'emploi récent dans les sciences de l'homme et de la société. Les travaux pionniers de Philippe Ariès, en 1960, sur la «découverte de l'enfance⁵», ont-ils joué un rôle? Les ouvrages de l'historien Michel de Certeau, *L'invention du quotidien* (1980)⁶ et du démographe Hervé Le Bras, *L'invention de la France*⁷ (1981), ont-ils ouvert la voie? À partir des années 1980, d'autres historiens comme Fernand Braudel, Philippe Joutard ou Robert Muchembled, n'hésitent pas à l'utiliser⁸; ainsi que, plus récemment, des chercheurs étrangers⁹. Même constat dans des publications, au cours des années 1990, sur l'histoire de la psychologie, de la petite enfance, du handicap, du scoutisme ou de l'adolescence¹⁰. Un historien de la protection de l'enfance avait d'ailleurs formé le projet d'intituler l'un de ses textes: «L'invention de l'enfance inadaptée¹¹». Effet de mode? Commodité évocatrice? Malgré son caractère imagé, destiné à souligner l'aspect relativement inédit de l'objet historique étudié, Michelle Perrot suggère une certaine prudence: «Sans doute faut-il se méfier des "émergences" et des "inventions" de phénomènes nouveaux qui ne sont, bien souvent,

que des projections sur le passé de nos propres fantasmes¹²...» «L'enfance inadaptée» n'est pas tant un «phénomène nouveau» qu'une autre façon de percevoir et de traiter les enfants différents. Ce que traduit et amorce à la fois cette nouvelle formulation. Si l'on peut dater l'énoncé de celle-ci, le système de représentations et le dispositif institutionnel afférent (le «secteur de l'enfance inadaptée»), sont des constructions sociales ne pouvant s'appréhender que dans la durée. Sans oublier que l'histoire de l'enfance en difficulté relève de l'histoire de l'enfance et de son éducation.

Le tome précédent, paru en 1999, *L'enfance en difficulté dans la France des années 40. L'exemple de Toulouse Saint-Simon*¹³, essayait de donner à voir les conditions de création et de fonctionnement de l'Institut pédotechnique toulousain durant l'Occupation et l'immédiat après-guerre. Une des conclusions de cet ouvrage soulignait les débuts d'un «secteur mal situé encore aux confins de l'assistance, de l'éducation, de la justice et de la médecine¹⁴». Tenter de voir comment ce champ s'est structuré, comment cette évolution s'est concrétisée dans le quotidien, suppose une plongée, une expédition dans la mémoire et l'histoire d'un lieu. Fondé en 1942 par Jean Plaquevent, prêtre à la réputation un peu sulfureuse dans et hors de l'Église, dirigé depuis 1947 par André Chaurand, médecin-psychiatre issu du cadre hospitalier, cet établissement est une figure originale dans le paysage rééducatif français vers 1950. On peut l'envisager comme représentatif du «secteur de l'enfance inadaptée» en devenir car il est constitué, dès le départ, de deux institutions-phares qui composeront, dans chaque région, l'équipement basique au cours des années 1950 et au-delà: un centre d'observation et une école d'éducateurs. La singularité du site de Saint-Simon, longtemps à peu près unique, n'est pas qu'il s'agisse du centre de formation, toujours en activité, le plus ancien, mais que ces deux structures implantées sur le même périmètre, distinctes et organiquement liées, relèvent d'un même ensemble et se réfèrent à une même perspective institutionnelle.

Le présent travail tente d'étudier l'histoire de «Saint-Simon» au cours des décennies suivantes; dans une optique légèrement différente. Entreprendre d'écrire cette histoire implique de mettre en évidence constantes et discontinuités, mais aussi dégager en

4. Cf. *infra*: «La notion d'inadaptation».

5. Ph. Ariès, *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Plon, 1960, p. 23-41.

6. Paris, UGE.

7. Paris, Hachette; cf. aussi: C. Delacampagne, *L'invention du racisme*, Paris, Fayard, 1983; J. Donzelot, *L'invention du social*, Paris, Fayard, 1984.

8. F. Braudel, *L'identité de la France*, Paris, Arthaud-Flammarion, 1986, p. 239-339; Ph. Joutard, *L'invention du Mont-Blanc*, Paris, Gallimard, 1986; R. Muchembled, *L'invention de l'homme moderne*, Paris, Fayard, 1988.

9. Tels Eric Hobsbawm, *L'invention de la tradition* (2004), trad. de l'anglais, Paris, Éd. Amsterdam, 2006; ou Shlomo Sand, *Comment le peuple juif fut inventé*, Paris, Fayard, 2008.

10. G. Paicheler, *L'invention de la psychologie moderne*, Paris, L'Harmattan, 1992; J.-N. Luc, *L'invention du jeune enfant au XIX^e siècle*, Paris, Belin, 1997; S. Ebersold, *L'invention du handicap: la normalisation de l'infirme*, Paris, CTNERHI, 1997; A. Baubérot, *L'invention d'un scoutisme chrétien. Les éclaireurs unionistes de 1911 à 1921*, Paris, Les Bergers et les Mages, 1997; A. Thiercé, *Histoire de l'adolescence (1850-1914)*, Paris, Belin, 1999, p. 5-6.

11. C. Rossignol, «Quelques éléments pour l'histoire du "Conseil technique de l'enfance déficiente et en danger moral" de 1943», *Le temps de l'histoire*, février 1998, p. 23.

12. M. Perrot, «Adolescences, un pluriel à l'étude des historiens», *Adolescence*, 1985, 1, p. 45.

13. J. Jover, M. Capul, P. Timsit et coll., *L'enfance en difficulté dans la France des années 40. L'exemple de Toulouse Saint-Simon*, Toulouse, érès, 1999.

14. *Ibid.*, p. 330.

quoi Saint-Simon se rapproche d'institutions de même type et de quelle façon il s'en éloigne. Ce point de vue comparatiste revient à poser que la visée de cette étude déborde la stricte dimension d'une monographie, tout en relevant pourtant, d'abord, d'un genre précis: la monographie d'établissement. « Complémentaire d'études plus générales, la monographie permet d'appréhender plus finement les variantes locales; elle en donne une vision plus matérialisée; elle seule, enfin, peut restituer une tentative éducative concrète et rendre compte de l'expérience vécue des différents acteurs¹⁵. » Le risque est grand, cependant, de s'enfermer dans un espace-temps trop privilégié. D'où la nécessité de toujours replacer l'histoire de Saint-Simon dans son contexte immédiat et lointain, régional et national; d'articuler cette démarche locale à de plus larges interrogations. Le propos méthodologique de cette recherche est donc d'écrire cette histoire comme partie d'un ensemble plus vaste: ce que l'on a dénommé, au tournant de 1950, « le secteur de l'enfance inadaptée ». Si l'accent est mis sur son évolution propre, Saint-Simon est envisagé, en même temps, dans ses rapports avec une pluralité de réseaux, services, établissements, associations et administrations, comme reflétant des représentations sociales et traversé par des courants de pensée spécifiques de ce secteur ou caractéristiques plutôt de la société globale.

Il s'agit, à certains égards, d'une « suite » couvrant le troisième quart du *xx*^e siècle: 1950-1975. Ce choix est d'abord dicté par le terme de la précédente publication: 1950. Pourquoi avoir retenu l'année 1975 pour clore (provisoirement) cette investigation? Sur le plan interne, on assiste, à l'Institut pédotechnique, à la fin d'une période (d'un règne?): le D^r Chaurand se prépare à prendre sa retraite (1977) et, pour ce faire, prend contact, à ce moment-là, avec le D^r Rémy Puyuelo pressenti pour lui succéder; ce dernier commence alors à venir à Saint-Simon. Par ailleurs, l'arrivée de Maurice Capul à la direction du centre de formation (1971) signe la séparation administrative d'avec le centre d'observation et la construction d'une nouvelle école d'éducateurs, sur le même site, pouvant accueillir des effectifs plus importants. Au niveau national, 1975 voit la promulgation des « lois d'orientation en faveur des personnes handicapées »; ce qui va provoquer d'importants changements dans l'image des enfants en difficulté et l'aide que l'on peut leur apporter. Une époque s'achève: suite au premier choc pétrolier (1973), c'est la fin des Trente Glorieuses. D'autre part, cette étude porte sur une durée (les années 1950-1960) qui,

15. *Ibid.*, p. 25.

sauf exceptions¹⁶, n'a pas suscité de recherches d'ordre historique dans le champ de l'enfance en difficulté; à la différence des années 1970-1980, voire, dans une certaine mesure, des années 1940¹⁷. Le choix d'un cadre temporel est toujours risqué, incertain, relatif, plus ou moins fondé en rigueur. Ces deux bornes de temps, 1950 et 1975, doivent être prises comme repères, non comme butées absolues: toute séquence temporelle contient, dans le même mouvement, des prolongements des séquences précédentes et porte en germe des traits des suivantes. Donc, 1950 et 1975 sont à comprendre comme: aux environs de 1950 et aux alentours de 1975.

Cette recherche, à l'initiative de l'association du personnel « Écho Saint-Simon », a été menée par un groupe de travail composé de salariés et de retraités de Saint-Simon. Tous ont exercé en ce lieu à un moment ou un autre de la période retenue. C'est souligner la difficulté d'assumer à la fois le statut d'acteur-témoin et la fonction d'écrire l'histoire d'une institution fortement investie, à laquelle tous se sont identifiés. Comment contrôler et atténuer cet effet de proximité? À quelles conditions une certaine mise à distance peut-elle s'effectuer? D'abord par le recoupement systématique des témoignages et des données archivistiques; puis, par le regard de ce groupe sur les écrits successifs de chacun de ses membres; par des comptes rendus ponctuels devant le groupe constitué des quatre partenaires institutionnels de cette histoire commune en train de s'écrire: l'association gestionnaire (ARSEAA), le centre d'enfants (collectif Saint-Simon), le centre de formation (Institut Saint-Simon) et Écho Saint-Simon; grâce enfin à une lecture critique de l'ensemble, assurée par une historienne-archiviste extérieure à Saint-Simon mais familière de son histoire¹⁸.

La présente étude s'appuie essentiellement sur les archives disponibles concernant le site de Saint-Simon. Elles se rapportent au centre d'observation et au centre de formation d'éducateurs; avec, en outre, leur association gestionnaire. Les sources manuscrites, imprimées, matérielles, iconographiques, architecturales ont été complétées par une série d'entretiens avec des employés « de Saint-Simon » et d'autres personnes, extérieures mais partenaires de cet ensemble. Un regret cependant: n'avoir pu recueillir suffisamment (à quelques exceptions près) de témoignages de la part de personnes ayant séjourné autrefois à Saint-Simon, soit

16. En particulier, la thèse d'histoire de Samuel Boussion: *Les éducateurs spécialisés et leur association professionnelle: l'ANEJ de 1947 à 1967. Naissance et construction d'une profession sociale*, université d'Angers, 2008, 519 pages; Annexes, 169 pages.

17. *Ibid.*, p. 21.

18. Juliette Jover, auteur (en collaboration) du tome I de l'histoire de Saint-Simon; *op. cit.*

comme enfant, soit en qualité d'élève-éducateur. Quoi qu'il en soit, le croisement de ces différentes données, aussi fréquent et rigoureux qu'il se veuille, soulève le problème du rapport de la mémoire et de l'histoire.

L'intérêt pour l'histoire n'a jamais été aussi prononcé que depuis le dernier quart du ^{xx}e siècle. Après les Trente Glorieuses, le recours à l'histoire peut être vu comme l'un des moyens pour (re)trouver des points de repère dans un monde en désarroi dont l'un des signes majeurs serait la « fin des terroirs¹⁹ » ; on parle alors de la nécessité de sauvegarder la mémoire des temps passés²⁰. Dans la foulée du mouvement des années 1960, on fait aussi appel à la mémoire pour asseoir la légitimité des revendications identitaires de minorités nouvellement « reconnues ». L'attention récente portée aux exclus, aux marginaux et autres « oubliés de l'histoire » se situe dans cette mutation des représentations et des sensibilités²¹. Effervescence qui ne va pas sans s'accompagner de quelques dérives.

Depuis une vingtaine d'années, la question de la mémoire, ou plus exactement des mémoires, individuelles/collectives, fait l'objet de polémiques aux multiples enjeux : juridiques, politiques, économiques, religieux, culturels... ; à propos de grands thèmes où le va-et-vient passé-présent apparaît crucial : les années Vichy, les génocides, l'époque coloniale, l'esclavage, l'immigration²²... Activités mémorielles et travaux d'histoire suscitent tout autant des contestations que des mises à contribution. Bref, le problème central est bien celui des relations complexes de la mémoire et de l'histoire.

L'histoire se différencie radicalement de la mémoire, même collective. La mémoire est le souvenir d'une expérience vécue ; l'histoire, une construction, toujours problématique, à partir de traces. L'une relève plutôt du concret, du sensible, du subjectif ; l'autre, davantage de l'opération intellectuelle. La mémoire est propre à un groupe ; l'histoire constitue une prise de distance. La première se situe du côté de l'évocation et du jugement ; la

seconde, tout entière écriture, démarche de compréhension/explication, revendique une exigence de vérité. Distinguer ces deux formes de connaissance évite de les confondre et permet donc de mieux saisir leur lien d'interdépendance dans la réalité²³. « La mémoire est la matière première de l'histoire. Mentale, orale ou écrite, elle est le vivier où puisent les historiens... » La discipline historique vient « à son tour alimenter la mémoire et rentre dans le grand processus dialectique de la mémoire et de l'oubli que vivent les individus et les sociétés ». Il s'agit de prendre en compte des souvenirs et des lacunes « pour les transformer en une matière pensable, pour en faire un objet de savoir²⁴ ». Autrement dit, le travail de mémoire, « c'est le travail historique qui, en instaurant une distinction fondamentale entre histoire et mémoire, rend possible l'appropriation critique des traditions²⁵ ». C'est ainsi, par exemple, que la légende et l'imaginaire social de, et autour de, Saint-Simon deviennent parties intégrantes de son histoire.

Contribuer à écrire l'histoire de l'enfance en difficulté paraît plus que jamais nécessaire. Contrastant en effet avec l'intérêt du grand public pour l'histoire en général et en dépit des efforts soutenus de plusieurs associations depuis une quinzaine d'années²⁶, la part accordée à la recherche historique dans les publications spécialisées, revues et ouvrages, est faible ; alors même que les rayonnages de librairies, sous l'intitulé « travail social », sont de plus en plus fournis. La frilosité des éditeurs à ce sujet n'étant qu'un aspect du problème. Parmi les raisons possibles, qu'il serait intéressant d'analyser²⁷, cette relative rareté reflète sans doute le manque fréquent de curiosité des milieux professionnels pour leur propre histoire. Même observation dans le domaine de la formation, malgré certaines tentatives²⁸.

19. E. Weber, *La fin des terroirs. La modernisation de la France rurale. 1870-1914* (1976), traduit de l'anglais, Paris, Fayard, 1983.

20. Cf. le succès de deux livres : P. J. Hélias, *Le cheval d'orgueil. Mémoires d'un Breton du pays bigouden*, Paris, Plon, 1975 ; A. Sylvère, *Toinou. Le cri d'un enfant auvergnat. Pays d'Ambert*, Paris, Plon, 1980.

21. À partir de la thèse de Michel Foucault, *Folie et déraison. Histoire de la folie à l'âge classique*, *ibid.*, 1961.

22. P. Nora, « La France est malade de sa mémoire », *Le Monde* 2, 18 février 2006. Débat récurrent ; exemple : P. Nora, « Liberté pour l'histoire ! », *Le Monde*, 10.10.2008 ; C. Taubira, « Mémoire, histoire et droit », *op. cit.*, 16.10.2008.

23. P. Nora, « Entre Mémoire et Histoire », dans P. Nora (sous la direction de), *Les lieux de mémoire*, t. I (1984), Paris, Gallimard, 1997, p. 23-43 ; G. Noiriel, *Qu'est-ce que l'histoire contemporaine ?*, Paris, Hachette, 1998, p. 197-214 ; P. Ricœur, *La mémoire, l'histoire, l'oubli*, Paris, Le Seuil, 2000, p. 168, 171, 230-231.

24. J. Le Goff, *Histoire et mémoire*, Paris, Gallimard, 1988, p. 10-11, 170-177.

25. J. Boutier, D. Julia, « À quoi pensent les historiens ? », dans *Passés recomposés. Champs et chantiers de l'Histoire*, Paris, Autrement, 1995, p. 53.

26. Comme le Conservatoire national pour les archives et l'histoire de l'éducation spécialisée (CNAHES) ; le Réseau national histoire du travail social ; Alter : Société internationale pour l'histoire des infirmités, déficiences, inadaptations, handicaps ; l'Association pour l'histoire de l'Éducation surveillée et de la protection des mineurs.

27. Cf. F. Tétard, « Le rapport à l'histoire chez les auteurs du travail social et chez les chercheurs sur le travail social », *Cahiers d'Écarts*, 2, 1986, p. 5-20.

28. Cf. CNAHES, « La place de l'histoire dans la formation de l'éducateur spécialisé », *Sauvegarde de l'enfance*, avril-mai 2002.

Et pourtant, au-delà du souci de connaître et de faire connaître, de comprendre et de faire comprendre ce qui a été, la « fonction sociale de l'histoire » est de saisir l'interaction du présent et du passé²⁹. S'il est vrai que l'historien ne pose jamais au passé que des questions surgies du présent, l'inverse est aussi exact. À travers un apport de connaissances, la démarche historique permet de relativiser les faits et les idées, les pratiques et les conceptions, les craintes et les engouements de notre temps. Elle peut aider à se défaire d'affrontements simplificateurs. Elle remplit ainsi une fonction critique vis-à-vis des évidences, des certitudes, du quotidien le plus banal. Grâce au détour qu'elle constitue, à l'éloignement dans le temps, c'est un processus de décentration qui est mis en œuvre. On prend un autre angle de vue. Ce recul, cette distanciation, peuvent susciter l'émergence de nouvelles interrogations, la transformation en problème de ce qui n'en pose apparemment pas; en d'autres termes, rendre le présent énigmatique. Ce qui n'est peut-être pas tout à fait négligeable dans le champ de l'aide aux enfants et adolescents en difficulté.

L'historiographie concernant Saint-Simon ne s'est guère enrichie depuis l'état dressé en 1999 dans le tome précédent: à part quelques lignes dans l'ouvrage d'Henri Gaillac sur *Les maisons de correction*³⁰, les principaux écrits traitant, en tout ou partie, de ce lieu ont été publiés entre 1980 et 1997³¹. À noter cependant la thèse récente de Samuel Boussion, *Les éducateurs spécialisés et leur association professionnelle: l'ANEJI de 1947 à 1967*, au cours de laquelle l'expérience de Saint-Simon est évoquée³². La constatation ci-dessus déborde le cas de Saint-Simon: ces dix dernières années n'ont pas vu, sauf en de rares cas³³, la parution de travaux monographiques portant sur un établissement durant la période considérée. En revanche, l'histoire de certaines associations gestionnaires comprend des parties se rapportant, peu ou prou, à l'évolution de leurs maisons spécialisées³⁴. D'autres études ont

pris pour cadre géographique le département³⁵ ou la région³⁶; ou pour objet un type d'équipement³⁷. Certaines recherches, enfin, se veulent davantage thématiques: enfants en difficulté³⁸, personnels éducatifs³⁹, syndicats et associations professionnelles⁴⁰, place de l'histoire dans la formation⁴¹... Au-delà de ces études segmentaires et quel qu'en soit le possible intérêt (en dépit de la quasi-absence de toute dimension comparative), le constat établi en 1997⁴² reste toujours d'actualité: il n'existe pas encore une histoire d'ensemble du « secteur de l'enfance inadaptée » dans le troisième quart du XX^e siècle. L'ambition de cet ouvrage: apporter une contribution à ce chantier en cours.

Le présent livre est la résultante d'une recherche collective et d'une écriture plurielle: une vingtaine de personnes ont participé à sa rédaction. La forme et la disposition des divers chapitres de cette publication peuvent surprendre. Au risque de redites et de complexités, elles s'inspirent de la singularité même de Saint-Simon: chaque partie essayant de traduire, plus ou moins, l'intrication des relations entre le centre d'enfants et le centre de formation. Sauf en ce qui concerne deux thèmes vus de façon plus particulière: les formations à l'école d'éducateurs et les pratiques professionnelles au centre d'observation. Ce découpage nous a

de l'enfance et de l'adolescence inadaptées et handicapées depuis 1943: l'exemple de Marseille», *Le mouvement social*, 209, octobre-décembre 2004, p. 25-51.

35. *Les origines de l'éducation spécialisée en Côte-d'Or*, Dijon, Acodège-CREAI-IRTESS, 1997.

36. Exemples: CNAHES, *Contribution à l'histoire des grands courants confessionnels et laïques en Alsace dans le travail éducatif et social*, Strasbourg, 2002; CNAHES, CREAI Rhône-Alpes, *Pratiques professionnelles et transmission en Rhône-Alpes. Années 50/60*, Lyon, 2004; M. Gardet, A. Vilbrod, *L'éducation spécialisée en Bretagne, 1944-1984. Les coordinations bretonnes pour l'enfance et l'adolescence inadaptées*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2008.

37. Exemples: M. Capul, P. Menchi, J. Bordron (sous la direction de), *Les origines des centres de formation de personnels sociaux et éducatifs à Toulouse (1938-1964)*, Toulouse, érès, 2000; V. Peyre, F. Tétard, *Des éducateurs dans la rue. Histoire de la prévention spécialisée*, Paris, La Découverte, 2006.

38. Exemple: I. Jablonka, *Ni père ni mère. Histoire des enfants de l'assistance publique (1874-1939)*, Paris, Le Seuil, 2006. L'histoire des enfants de justice est plus particulièrement envisagée dans la *Revue d'histoire de l'enfance « irrégulière »*, publiée par l'Association histoire (AHES-PJM) et le Département recherche (CNFE-PJJ), ministère de la Justice, Vaucluse.

39. CNAHES, *Elles ont épousé l'éducation spécialisée. Éducatrices et femmes d'éducateurs il y a cinquante ans*, Paris, L'Harmattan, 1999; Boussion, *Les éducateurs spécialisés... op. cit.*

40. S. Boussion, « Une association en terrain syndical. ANEJI et syndicats dans l'organisation de la profession d'éducateur spécialisé (années 1940-1960) », dans D. Tarkowsky, F. Tétard (sous la direction de), *Syndicats et associations*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2004, p. 161-169.

41. CNAHES, « La place de l'histoire dans la formation de l'éducateur spécialisé », *Sauvegarde de l'enfance*, 2, avril-mai 2002.

42. Par Michel Chauvière: « L'histoire de l'éducation spécialisée en chantier », dans « Histoire et archives », *Empan*, 25, mars 1997, p. 9-16.

29. J. Le Goff, *Histoire et mémoire*, op. cit., p. 11, 31-58.

30. H. Gaillac, *Les maisons de correction. 1830-1945*, Paris, Cujas, 1971, p. 361-363, 366.

31. J. Jover, *L'enfant...*, op. cit., p. 24-25.

32. S. Boussion, *Les éducateurs spécialisés...*, op. cit., p. 22, 78...

33. Exemples: M. Blondel-Pasquier, *Institut départemental Théophile Roussel. Établissement public de santé (1895-1995)*, Mantes, s. e., 1995; P. Jamet, *Le Logis, Institut médico-pédagogique de l'association Vers la vie, entre 1951 et 1970*, mémoire de maîtrise d'histoire, université d'Angers, 2004.

34. Exemples: P. Guillaume, *Un siècle d'histoire de l'enfance inadaptée. L'OREAG. 1889-1989*, Paris, Expansion scientifique française, 1989; V. Vergnault, *La maison d'enfants du Quercy: une association au service de l'enfance inadaptée. 1952-1982*, mémoire de maîtrise d'histoire, université d'Angers, 1998; M. Gardet, A. Vilbrod, *Les orphelins-apprentis d'Auteuil. Histoire d'une œuvre*, Paris, Belin, 2000; J. Roca, « La structuration du champ

semblé faciliter en outre les comparaisons et les mises en rapport des niveaux local et global. Les premiers chapitres traitent de questions se posant à toute structure du secteur : mémoire collective, représentations sociales, état des lieux, débats d'idées, cadres de travail... Les suivants sont consacrés aux grandes évolutions que l'on peut discerner à Saint-Simon et qui s'inscrivent dans la construction du secteur. Enfin, les derniers chapitres portent sur les pratiques professionnelles, la vie institutionnelle, la place et la reconnaissance de Saint-Simon.

1

Le secteur de l'« enfance inadaptée »

A. LA SOCIÉTÉ FRANÇAISE AU TEMPS DES TRENTE GLORIEUSES (M. CAPUL)

Il est toujours un peu présomptueux de prétendre donner un aperçu du contexte général d'une époque en préalable à une étude particulière. D'autant que, souvent, cet exercice convenu, une fois terminé, permet de faire l'économie d'une véritable mise en perspective historique des principaux thèmes abordés. Notre propos se limitera ici à rappeler quelques points de repère concernant la période retenue ; nous réservant la possibilité de plus précis développements au fil de cette recherche.

L'histoire de l'enfance en difficulté se situe au croisement de l'histoire de l'éducation et de l'histoire de l'assistance ; sans oublier l'histoire de la santé et l'histoire du judiciaire. Cet abord relèverait plutôt de l'histoire sociale¹. Certains travaux publiés dans ce domaine s'en tiennent pour l'essentiel à l'étude de groupes et d'institutions. Or, il nous paraît également important de prendre en compte les courants de pensée et les systèmes de représentations qui traversent les pratiques professionnelles. Perspective qui renverrait davantage à l'histoire culturelle². Cette double

1. G. Noiriél, *Qu'est-ce que l'histoire contemporaine ?*, op. cit., p. 127-196.

2. L'histoire culturelle pouvant être définie comme l'« histoire sociale des représentations », c'est-à-dire des « formes d'expression » ; P. Ory, *L'histoire culturelle*, Paris, PUF, 2004, p. 8-9, 13. Le concept de représentation est introduit dans les sciences sociales en

orientation n'est pas tellement éloignée de la socio-histoire dans la mesure où il s'agit d'envisager des « individus réels dans le cadre de leurs activités quotidiennes³ », sans laisser de côté pour autant les entités collectives auxquelles ils appartiennent. Ces approches, enfin, ne sauraient être dissociées de l'évolution politique et économique de la France contemporaine, après les bouleversements de la Seconde Guerre mondiale, à la fin d'un demi-siècle qui aura vu la montée des totalitarismes, Hiroshima et l'Holocauste.

La guerre froide

De l'échec de la conférence de Londres (1947) à l'effondrement du mur de Berlin (1989), la guerre froide⁴ domine les relations internationales. L'Europe, entre autres, est divisée en deux blocs antagonistes : Est-Ouest ; en arrière-plan : l'opposition URSS-USA. Des épisodes significatifs rythment ces quatre décennies : guerre d'Indochine (1946-1954) ; refus du plan Marshall⁵ par les pays de l'Est (1947) ; guerre civile en Grèce (1947-1948) ; « Coup de Prague » (1948) ; blocus de Berlin (1948-1949) ; guerre de Corée (1950-1953) ; soulèvement de Berlin-Est (1953) ; révolution hongroise (1956) ; crise des fusées de Cuba (1962) ; guerre du Vietnam (1964-1975) ; « Printemps de Prague » (1968)⁶... En France, après l'éviction des ministres communistes du gouvernement et les grèves insurrectionnelles de 1947, l'impact de la guerre froide est considérable. Dans la mesure où le Parti communiste constitue une organisation puissante, auréolé du rôle qu'il a joué dans la Résistance et récoltant plus du quart des voix aux élections. Soutenu par des intellectuels de renom, son influence est certaine dans la vie culturelle mais se traduit par de violentes polémiques au cours des années 1950 ; par exemple dans le champ des sciences humaines : histoire, sociologie, pédagogie, psychanalyse⁷... Chacun, désormais, est sommé de choisir son camp. Ce qui n'est probablement pas sans

1898 par Durkheim : « Représentations individuelles et représentations collectives », dans Durkheim, *Sociologie et philosophie*, Paris, PUF, 2004, p. 1-48.

3. G. Noiriel, *Introduction à la socio-histoire*, Paris, La Découverte, 2006, p. 56. Cf. aussi, C. Delacroix, F. Dosse, P. Garcia, *Les courants historiques en France, XIX^e-XX^e siècle*, Paris, Gallimard, 2007, p. 603-633.

4. L'expression est du journaliste américain Walter Lippmann (1947). Certains auteurs en font remonter les prémices bien avant ; tel André Fontaine, *La guerre froide. 1917-1991*, Paris, La Martinière, 2004.

5. Aide financière des États-Unis à l'Europe pour la reconstruction (1948-1951) ; la France a reçu plus du cinquième de cette aide.

6. S. Jannesson, *La guerre froide*, Paris, La Découverte, 2002.

7. J. Verdès-Leroux, *Au service du Parti. Le parti communiste, les intellectuels et la culture (1944-1956)*, Paris, Fayard, 1983, p. 252-268.

rapport avec la façon de considérer le problème de « l'enfance inadaptée⁸ ».

Les Trente Glorieuses

De l'immédiat après-guerre aux premiers chocs pétroliers (1945-1975), les pays industrialisés traversent une période de croissance exceptionnelle que Jean Fourastié a immortalisée sous la dénomination de Trente Glorieuses : le produit intérieur brut a presque quintuplé ; le taux de chômage est au plus bas ; les échanges commerciaux internationaux explosent⁹. La France connaît alors des transformations sociales considérables. « Que s'est-il passé ? Le sort de chaque génération était meilleur que celui de la précédente en termes d'emploi, de salaire, de niveau de vie, d'éducation, de patrimoine, de santé. Un gigantesque ascenseur collectif faisait grimper, génération après génération, les étages du bien-être. Malgré les inégalités, l'immense majorité participait à ce processus ascensionnel¹⁰. »

Quelques exemples : en 1946, la France compte 40 millions d'habitants ; en 1975, 53 millions. La mortalité générale chute de 13,1 à 10,6 %. La mortalité infantile tombe de 114 pour mille à 13,8. On observe une augmentation brusque et importante du nombre des naissances : le baby-boom. L'espérance de vie passe de 59 ans en 1938 à 73 ans en 1975. Entre 1946 et 1975, le nombre de médecins est multiplié par 2,8. De 1945 à 1964, on construit en moyenne 200 000 logements par an ; de 1968 à 1975 : 445 000¹¹. Se développe alors l'habitat collectif, débouchant sur les « grands ensembles » des années 1960¹². Il convient enfin de souligner un phénomène fondamental : si les progrès des rendements agricoles sont irréguliers mais toujours forts entre 1946 et 1975, s'amorce, vers 1950, ce que l'on a appelé « la fin des paysans », c'est-à-dire la disparition progressive d'une civilisation rurale traditionnelle¹³.

Les Français découvrent les loisirs de masse. « Les vacances entrent dans les cycles de la mode... la grande transhumance sai-

8. Cf. *infra* : « Le rapport au savoir ».

9. J. Fourastié, *Les Trente Glorieuses ou la révolution invisible de 1946 à 1975*, Paris, Fayard, 1979.

10. « L'âge d'or des Trente Glorieuses », *L'Histoire*, 192, octobre 1995, p. 3 ; cf. *ibid.*, p. 22-45.

11. J. Fourastié, *Les Trente Glorieuses...*, *op. cit.*, p. 51-138.

12. T. Tellier, *Le temps des HLM, 1945-1975. La saga urbaine des Trente Glorieuses*, Paris, Autrement, 2007.

13. H. Mendras, *La fin des paysans*, Arles, Actes Sud, 1993.

sonnière devient fait de société et les vacances, biens de consommation¹⁴. » Le taux de départs au cours de l'été grimpe de 34 % en 1961 à près de 50 % en 1974, pour l'ensemble de la population. Les loisirs sportifs et les vacances organisées, avec style communautaire de vie, prennent de l'ampleur. En 1956, plus d'un million d'enfants d'âge scolaire et 200 000 adolescents séjournent en colonies de vacances. Après 1958, la fréquentation marque le pas. L'«avènement des copains» induit des modalités nouvelles de sociabilité, moins structurées et moins formelles. Camps, colonies et centres de vacances s'adaptent à des demandes diversifiées et offrent des activités spécialisées : sportives, artistiques, touristiques¹⁵...

Dans le domaine de l'enseignement, les classes maternelles ont doublé, le second degré a quadruplé, le supérieur multiplié par sept ou huit ; le primaire suivant la poussée démographique¹⁶. Cette «démocratisation» impulsée dès la Libération, pour indéniable qu'elle soit, donnera lieu à un bilan contrasté¹⁷. En 1957, on institue la mixité des élèves ; et, en 1959, l'obligation scolaire jusqu'à 16 ans ; mais la réforme Haby, créant le collège unique, n'interviendra qu'en 1975. Tous les enfants n'ont pas été également concernés par cette évolution. C'est ainsi que l'ouverture des établissements scolaires aux enfants en difficulté reste très problématique : le nombre de classes de perfectionnement n'a guère augmenté ; et il faut attendre le début des années 1980 pour voir paraître les premiers textes réglementaires en faveur de l'«intégration scolaire» de ces enfants. Une étude d'ensemble sur le système éducatif français, publiée en 2003, est encore quasi muette sur cette question¹⁸...

L'exemple de ce décalage, au détriment des enfants différents, montre combien il importe de nuancer les appréciations à propos de cet «âge d'or» : les données à l'échelle de la France, mettant en évidence les modifications intervenues, ne sauraient faire oublier que subsistent d'importantes disparités sociales et géographiques. Reste que la croissance, à cette époque, rend possible l'effort financier pour l'extension des équipements du «secteur de l'enfance inadaptée».

14. A. Rauch, *Vacances en France de 1830 à nos jours*, Paris, Hachette, 2001, p. 130.

15. *Ibid.*, p. 127-188.

16. J. Fourastié, *Les Trente Glorieuses...*, op. cit., p. 106-115.

17. A. Prost, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation*, t. IV, *Depuis 1930*, Paris, Perrin, 1981, p. 413-466.

18. B. Toulemonde, *Le système éducatif en France*, Paris, La Documentation française, 2003.

Reconstruction et modernisation

Les gouvernements provisoires de l'immédiat après-guerre et la IV^e République posent les bases d'une profonde transformation des structures du pays. L'État intervient de façon plus prononcée dans les domaines social et économique.

Le Plan

Pour relancer la production et répondre aux problèmes consécutifs à la guerre, l'État procède à un certain nombre de nationalisations. D'autre part, apparaît l'idée d'une reconstruction planifiée de l'économie française. On institue une Direction du Plan ; puis, en 1944, Jean Monet, le futur «père de l'Europe», prend la tête du nouveau Commissariat au Plan. À partir de 1947 (Plan Monet «d'équipement et de modernisation»), les plans quinquennaux se succèdent. Ils présentent les grandes orientations sociales et économiques pour l'avenir. Il s'agit d'une planification indicative, préparée par l'État en concertation avec les partenaires sociaux (syndicats, associations...). L'exécution du Plan repose sur des incitations financières. Les deux premiers Plans, à l'époque de la reconstruction, dans les années 1950, auront une réelle influence. Par la suite, ils constitueront plutôt un document traçant le cadre général de l'action des pouvoirs publics¹⁹.

Il n'empêche. Les différents Plans vont jouer un rôle fondamental dans la construction du «secteur de l'enfance inadaptée». Leur élaboration mobilise nombre d'acteurs sociaux œuvrant jusqu'alors dans leur seul pré carré ; elle permet, pour la première fois, de dresser un état des lieux en matière de populations en difficulté et d'équipements spécialisés ; donc, d'effectuer des prévisions. C'est une évaluation systématique des «besoins» à partir d'une prospection organisée rationnellement. Dans le droit-fil d'une politique esquissée en 1943 avec la création des ARSEA (Associations régionales pour la sauvegarde de l'enfance et de l'adolescence), comme celle de Toulouse, le propos est de coordonner, en vue d'un objectif commun, le travail d'institutions publiques et celui d'œuvres privées, laïques et confessionnelles. Sous l'égide de l'État, ce modèle trouvera l'une de ses concrétisations avec les CREA (Centres régionaux pour l'enfance et l'adolescence inadaptées), en 1964.

19. S. Bernstein, P. Milza, *Histoire de la France au XX^e siècle. 1945-1958*, Paris, Complexe, 1991, p. 89-146.

L'État-providence

Des tournants essentiels sont pris. L'État s'impose comme le grand responsable de la vie sociale et économique. Il se considère, désormais, garant du sort de la collectivité; devant, à ce titre, intervenir dans les rapports sociaux²⁰.

Une réforme de grande portée modifie durablement la condition salariale en France. Pallier et prévenir les risques et les inégalités était, *via* le Conseil national de la Résistance, l'un des objectifs politiques de la Libération. Le rapport Beveridge (Angleterre, 1942) sur la nécessité d'un service public unique gérant tous les risques influence fortement les promoteurs du système français de Sécurité sociale créé par ordonnance en 1945. La nature de la protection sociale change: on passe d'une logique d'assistance à une logique d'assurance. L'assurance constitue un droit propre à l'individu et définit une solidarité contractuelle entre générations et catégories sociales. L'État-providence, c'est l'intervention de l'État dans le champ social par l'intermédiaire de la Sécurité sociale.

Cet organisme va prendre une importance considérable dans la prise en charge d'une grande partie des enfants en difficulté et donc dans la structuration du secteur de l'«enfance inadaptée». À commencer par l'instauration du prix de journée, l'une des bases du financement des établissements et services spécialisés (équipement et fonctionnement). C'est à cette occasion que de nombreuses maisons, voulant s'inscrire dans cette évolution, modifient leur statut juridico-administratif et changent de dénomination: des orphelinats, par exemple, devenant «maisons d'enfants» ou «instituts médico-pédagogiques»; sous condition, évidemment, de se mettre en conformité avec la nouvelle réglementation en vigueur, sous le contrôle des autorités de l'État. Ce qui était une radicale innovation dans un champ où, traditionnellement, les œuvres privées (comme les institutions publiques) fonctionnaient souvent en circuit fermé.

Guerres coloniales et décolonisation

Après 1945, les puissances européennes, affaiblies par leur effort de guerre, perdent peu à peu leurs empires coloniaux édiés au XIX^e siècle. Les peuples colonisés exigent et obtiennent leur

20. *Ibid.*, p. 89-108.

indépendance au nom des idéaux que l'Europe elle-même leur avait enseignés.

En 1947, la construction politique française du tripartisme²¹ vole en éclats. À l'issue d'un processus amorcé dès 1945, la guerre d'Indochine commence en décembre 1946. Le corps expéditionnaire français entre dans une guerre menée par le Viêt-minh communiste. Après la défaite de Diên-Biên-Phu, les accords de Genève, le 21 juillet 1954, sous le gouvernement Mendès France, mettent fin à la première guerre d'Indochine. La seconde, entre les États-Unis et le Viêt-nam, se déroulera de 1964 à 1975. Ces conflits, étalés sur une trentaine d'années, sont à comprendre dans le contexte mondial de la guerre froide²². La guerre du Viêt-nam aura d'importantes répercussions internationales, en particulier dans la société américaine et au-delà, avec le mouvement des années 1960.

Novembre 1954 : commence la guerre d'Algérie. Elle durera plus de sept ans: l'Algérie obtient son indépendance avec la signature des accords d'Évian le 18 mars 1962. Cette guerre provoquera un impact énorme en France: rappel des réservistes et maintien de plusieurs classes d'appelés sous les drapeaux portant les troupes engagées en Algérie à 400 000 hommes; insurrection à Alger, ramenant le général de Gaulle au pouvoir le 13 mai 1958; emploi de la torture révélé par la presse; menace de guerre civile; putsch des généraux; attentats du FLN (Front de libération nationale) et de l'OAS (Organisation armée secrète) en Algérie et en métropole; rapatriement en France de 700 000 Européens²³...

Le mouvement de décolonisation commence en Asie, gagne l'Afrique après la conférence de Bandung (1955). En Afrique du Nord, le Maroc et la Tunisie (où ne se trouvait pas une forte et ancienne minorité française comme en Algérie) acquièrent leur indépendance en 1956. La V^e République poursuit cette politique de décolonisation: Madagascar et les pays de l'Afrique francophone accèdent eux aussi à l'indépendance en 1960.

Mai 68

Les «événements» de Mai s'inscrivent dans le mouvement des années 1960 qui prend naissance aux États-Unis dès 1965,

21. Parti communiste, Parti socialiste SFIO, Mouvement républicain populaire.

22. « Indochine-Viêt-nam », *L'Histoire*, n° spécial, avril-juin 2004.

23. « La guerre d'Algérie », *L'Histoire*, novembre 2004, p. 38-59. Sur les jeunes et la guerre d'Algérie: L. Bantigny, *Le plus bel âge? Jeunes et jeunesse en France de l'aube des Trente Glorieuses à la guerre d'Algérie*, Paris, Fayard, 2007, p. 280-382.