

>>> les conclusions (suite)

ou d'une double nationalité. Les continuités entre la période coloniale et la période post-coloniale, en outre, ont pu aussi concerner la métropole : Roger Bello a raconté qu'il avait mis en pratique en France des principes acquis au cours de son expérience en Algérie.

Cette histoire de l'administration de l'éducation spécialisée présente aussi toutes les caractéristiques d'une administration et des législations coloniales, marquées par une grande complexité. Cette complexité est au premier chef, pour les historiens, celle des archives, décrites par Louis Faivre d'Arcier. En effet, les archives de l'Algérie sont éparpillées entre différents centres en France (mission des Archives du ministère de la Justice, Centre des archives contemporaines de Fontainebleau, Archives nationales d'outre mer à Aix-en-Provence) mais surtout, des archives sont restées sur place. Car, au moment de l'indépendance, les rapatriements des dossiers des administrations françaises ont été opérés suivant les possibilités logistiques parfois réduites : main d'oeuvre pour enlever les dossiers de leur lieu de stockage, moyens de transport vers un lieu central en Algérie puis vers la France. En outre, les événements de la guerre ont conduit à de nombreuses destructions, lors d'attentats ou de manifestations insurrectionnelles prenant des bâtiments publics pour cible. A noter cependant que des associations comme Moissons Nouvelles ou l'Equipe Sociale ont transmis leurs archives aux autorités algériennes. Cette complexité est aussi celle de la loi : il était difficile de savoir quels étaient les textes applicables

en Algérie, les agents de l'administration eux-mêmes ne le sachant pas, comme cela a été évoqué par Eric Pierre. Pour qu'une loi s'applique en Algérie, il fallait qu'un de ses articles le précise ou il fallait un décret postérieur.

La faible présence des « musulmans » parmi le personnel de l'éducation spécialisée, et en particulier, au sein des personnels du secteur public, a été soulignée. Il convient de rappeler à ce sujet que le statut des Algériens leur a en grande partie fermé les portes de la fonction publique jusqu'en 1944. Les Algériens, déclarés français en 1865, n'étaient que des sujets français, c'est-à-dire qu'ils avaient la nationalité française, sans avoir tous les droits de la citoyenneté française. Il ne leur était pas possible, notamment, d'accéder à tous les postes de la fonction

publique. Cette restriction n'a été levée qu'en 1944, en même temps qu'était supprimé le code de l'indigénat. Ce dernier les définissait juridiquement comme des « indigènes » en dressant une liste d'infractions qu'ils étaient seuls susceptibles de commettre et pour lesquels ils étaient punis sans passage devant un tribunal, donc sans les garanties d'une procédure en justice. Certes, au moment où l'éducation spécialisée est mise en place, restrictions d'accès à la fonction publique et code de l'indigénat ont disparu mais ils laissent encore des traces : pour les Algériens, peu nombreux, qui parvenaient au niveau d'études nécessaire, la fonction publique ne faisait pas figure de débouché. Ils pouvaient aussi avoir le sentiment de ne pas être à leur

place dans une administration française, eux que leur statut juridique avait déclaré « indigènes ».

Enfin, la guerre d'indépendance de l'Algérie a fait l'objet d'un traitement surprenant au cours de la journée. Relativement absente le matin, elle a été extrêmement présente dans les témoignages de l'après-midi. Plus précisément, elle est relativement absente des interventions fondées sur des archives de l'administration (rapports, en particulier) alors qu'elle est au coeur des témoignages, y compris de façon implicite : la simple mention d'un service militaire en 1957-1960, par exemple, signifie un service prolongé du fait de la guerre et un service effectué en Algérie. Les témoignages ont notamment décrit l'empathie pour les populations locales, le soutien à la cause indépendantiste ou au contraire la

façon dont cette question divisait les personnels, la fracture entre ceux qui acceptaient et ceux qui refusaient de participer aux initiatives des militaires en matière répressive ou en matière d'action sociale, la complexité des identités nées de la situation coloniale qui, tout en produisant de la ségrégation et de la discrimination, créait aussi des contacts et des échanges.

L'absence de la guerre dans les documents émanant des administrations a de multiples causes, au premier rang desquelles l'effet retardé de la perception de la guerre par les contemporains, en métropole en particulier. Il est compréhensible, ainsi, que la situation de guerre soit ignorée, en 1954-1955. Par ailleurs, la mise en place de

l'éducation spécialisée étant le résultat d'une législation postérieure à la Seconde Guerre mondiale, elle est à peine entamée au moment où le Front de libération nationale (FLN) déclenche l'insurrection en novembre 1954. Or, la guerre n'a pas entamé cette mise en place pour deux raisons : d'une part, l'administration a sa propre dynamique d'installation et de développement, qui se poursuit quelles que soient les circonstances politiques ou du moins, tant que l'indépendance n'est pas envisagée officiellement par les gouvernements français ; d'autre part, guerre et réforme administrative vont de pair. En effet, tout au long de la période coloniale en Algérie, le manque de réformes, sur tous les plans, administratif, économique, politique... a été déploré. Sans cesse était brandie la menace d'une fin de la souveraineté française sur le pays, si les gouvernements ne se décidaient pas à investir et prendre les mesures nécessaires, pour renforcer l'encadrement administratif, le développement du pays et les droits des Algériens. Or, avec la guerre, il n'est plus possible d'y échapper. Les gouvernements français, ainsi, ont adopté quantité de réformes et de mesures administratives pendant la guerre. En outre, de telles mesures n'étaient pas contradictoires avec la perspective de l'indépendance, les structures ainsi créées restant en place et les personnels formés venant exercer en métropole.

Pour finir, cette journée a montré l'existence d'un véritable champ de recherche nouveau, qui pourrait éventuellement faire l'objet d'une thèse. En attendant, cette journée mériterait d'être publiée.

cnahes

supplément de la lettre

conservatoire national des archives et de l'histoire de l'éducation spécialisée

Supplément du N° 34 - février 2010

L'éducation spécialisée en Algérie et au Maroc avant et après les indépendances

Journée d'étude organisée le 16 octobre 2009 par le CNAHES et le CIRCEFT à l'Université Paris 8

Lors de la journée d'étude du 16 octobre 2009 à l'Université Paris 8, des étudiants ont lu des extraits d'archives en lien avec le thème de la journée. Ce texte est celui de la délégation algérienne de l'Association Nationale des Educateurs de Jeunes Inadaptés (ANEJI) :

« La délégation algérienne au troisième congrès de l'Association Internationale des Educateurs de Jeunes Inadaptés, - considérant les nombreuses questions qui sont posées à ses membres sur l'actuel drame algérien, - estimant qu'il n'est nullement de son ressort de se prononcer sur les aspects politiques de ce problème, - mais fermement convaincue que sa conscience professionnelle ne peut laisser sans réponse les dites questions, se déclare unanime sur le texte suivant qui situe sa réponse dans un plan exclusivement psycho-pédagogique, facilité d'ailleurs par les vivantes similitudes qu'offrent les relations entre la France et les populations algériennes avec une situation « parents-enfants », la population européenne étant l'enfant légitime, et la population musulmane l'enfant adopté :

La croissance d'un enfant exige beaucoup de soins, d'attention et de persévérance. Elle réclame également assez d'intelligence et de désintéressement pour que l'acheminement vers la maturité se fasse dans une progression telle que l'exercice de la liberté soit gradué pour en limiter les risques, mais suffisant pour en permettre l'acquisition réelle. Faute de quoi l'enfant, ne pouvant franchir harmonieusement les sevrages nécessaires, se trouve perturbé, se durcit, puis se révolte contre l'autorité parentale incompréhensive de ses besoins légitimement progressifs. Cet affrontement constitue

généralement une étape normale mais transitoire de l'évolution vers une maturité adulte ; cependant, la prolongation anormale d'un tel état fait de l'enfant un caractère, l'accule au conflit et à la névrose.

Cette situation, bien connue, atteint une intensité démultipliée dans le cas où cet enfant est un adopté. Mais

c'est à un degré paroxystique bien compréhensible que se trouve porté le conflit lorsque cet enfant adopté se trouve en concurrence, dans l'affection parentale, avec un enfant légitime, jouissant au surplus d'un régime par trop privilégié.

Justifier la carence éducative par le fait que l'enfant adopté n'a pas une personnalité suffisamment intéressante équivaldrait, de la part des parents, à la rédaction de leur propre acte d'accusation puisqu'ils sont eux-mêmes comptables du développement qu'eut dû avoir cette personnalité.

Quant à l'attitude qui consisterait à sanctionner par une privation définitive de liberté les conduites anti-sociales de l'enfant ainsi rendu

inadapté, elle conduirait (dans le cas d'une assistance à l'enfance bien appliquée) les parents devant un tribunal pour une éventuelle déchéance, et l'enfant vers des éducateurs spécialisés pour les soins particuliers que réclamerait son état.

L'issue d'une telle situation ne peut guère reposer que dans l'acceptation par ces enfants eux-mêmes, ensemble et sans distinction, de :

- la possibilité d'un égal enrichissement par leurs mutuelles différences.
- la nécessité de prendre en charge, en commun, leur commun destin.
- l'obligation de participer à l'élaboration de leur propre éducation. »

Fontainebleau le 7 juillet 1956



L'éducation spécialisée en Algérie et au Maroc avant et après l'indépendance (1950-1965)

Université Paris 8
2, rue de la Liberté - 93200 - Saint-Denis Cedex
Métro ligne 13 (Saint-Denis Université)
Amph 1

L'enfant musulman

Mohamed Farès

Instituteur-instructeur des Celéa en Algérie

Il faut, en Algérie comme en France et dans tous les pays épris de progrès, suivre l'actualité pédagogique. C'est ce que font les « Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active », le Groupe algérien d'éducation nouvelle, les adhérents de l'« Ecole moderne française » et aussi tous ceux qui, isolément et en silence, se consacrent à l'étude, au perfectionnement et à la diffusion des principes pédagogiques nouveaux dans les milieux enseignants et dans les colonies de vacances.

L'un des objectifs les plus essentiels de l'éducation nouvelle est de mener les enfants vers le développement de leur personnalité réelle. Or celle-ci est composée d'un passé, de traditions, d'un milieu social actuel, d'une langue et d'une littérature que les enfants doivent connaître sous peine d'être condamnés à un perpétuel « sentiment de vide », d'être des déracinés.

Ce serait manquer de respect à ces enfants, à ces personnalités naissantes, que de vouloir plaquer sur eux une civilisation, des conceptions de vie, un système culturel absolument étrangers à leur milieu.

Il faut, au contraire, aider l'enfant à reprendre confiance en lui permettant de mieux connaître ce qu'il est, d'où il vient et ce qu'on attend de lui. Déjà des initiatives individuelles

se manifestent dans ce sens. Ce courant généreux et humain part d'abord des instituteurs dont beaucoup ont transformé l'esprit de leur classe. Dans certaines classes d'initiation à la langue française des petits élaborent et impriment eux-mêmes leur texte libre, échangent leurs journaux, effectuent avec beaucoup de soin et d'application des travaux par groupes.

Dans les grandes classes les élèves se passionnent pour l'étude du milieu local et éditent des monographies sous la direction de leurs maîtres. Dans les colonies de vacances, les méthodes d'éducation sont les mêmes pour tous. Les moniteurs apprennent à se mettre à la portée des enfants qui ne parlent pas leur langue, s'efforcent de parler lentement, de faire traduire. Et, bien vite, les enfants musulmans se mettent à l'unisson de leurs camarades européens et assimilent globalement le vocabulaire nouveau

qu'ils entendent.

D'autres essais ont été tentés sous l'égide du scoutisme. Ils ont été malheureux quand on a voulu suivre servilement à la lettre les conseils de Baden-Powell, copier ce qui se fait en Europe. Ils ont été heureux quand on s'est efforcé de s'adapter au milieu local et quand des chefs, doués d'assez d'intuition, ont su garder aux garçons leur originalité et leur caractère propres.

Un essai très intéressant a même été tenté auprès des fillettes musulmanes. Les cheftaines, appuyant leur action sur la psychologie des filles, ont su capter la confiance des familles qui n'hésitent plus à leur confier leurs enfants pour des sorties et des camps. Ainsi l'éducation nouvelle apportera beaucoup à nos enfants, à la société algérienne et donnera à notre jeunesse un visage nouveau.

Elle redonnera confiance à l'enfant algérien en lui permettant de prendre

conscience de sa propre valeur.

Elle l'aidera à se forger une personnalité plus réelle reflétant l'image de son pays et de sa culture et en même temps elle lui fera découvrir des raisons nouvelles d'attachement à la culture française. Elle l'aidera à prendre sa place dans la société et ainsi à élever son standing de vie.

Elle lui permettra de se considérer comme un artisan actif de son propre bonheur et lui rendra des raisons d'espérer en un monde meilleur.

Faut-il répéter que la condition initiale de la réalisation de ces espoirs réside dans la scolarisation totale de l'enfance ? Faut-il redire qu'un dixième de la population infantine seulement est scolarisée ? Des efforts considérables sont en œuvre, certes, mais en 1950 le problème est encore entier.

Cet aperçu général sur l'un des problèmes de l'enfance algérienne a pour but d'ouvrir des horizons nouveaux aux éducateurs. J'ai voulu lui donner un caractère d'information générale sans prétendre faire une étude scientifique de la psychologie de l'enfant musulman.

Chacun des aspects ici signalés ou seulement évoqués mérite une étude approfondie, que je ne désespère pas de mener à bien, un jour, avec l'aide de mes camarades.

Etablissements en Algérie au moment des indépendances

Le secteur associatif en Algérie en 1960

L'Equipe sociale de préservation de l'enfance en danger moral : Service social auprès du tribunal à Alger, Centre d'accueil d'Héliopolis près de Bône (35 places), Foyer de la rue Salvator Abella à Bône (24 places). Cette association a été dirigée par Raoul Duchamp puis par Georges Côte.

Aide et protection de l'enfance algérienne : Centre de Dalmatie près de Blida, Centre de Mostaganem à Pellicier (40 places). Cette association créée en 1948 est présidée par le cadé d'Alger.

Le Bon Pasteur d'El Biar près d'Alger et celui de Misserghin près d'Oran (125 places) Association pour la formation de la jeunesse : Centre de jeunesse de Bab-el-Oued (82 places), deux Foyers des Yaouleds (65 places au total). Cette association est fondée en 1957 sous l'impulsion de la générale Massu.

Association pour l'éducation professionnelle et familiale des jeunes (Moissons nouvelles) : Centre artisanal de Beaufrasier à Alger (60 places), Service d'accueil de jour, Centres de formation familiale et ménagère de Bône (80 places) et Philippeville (60 places), deux Centres d'apprentissages (Alger et Oran), Foyer de semi-liberté à Alger, Foyer des jeunes d'Ilo-

nier à Alger, Centre d'accueil, d'orientation et d'éducation de Tlemcen, Ecole d'éducateurs de Dély-Ibrahim près d'Alger. Cette association créée en 1941 sous l'impulsion de la JOC est dirigée à partir de 1947 par Marcel Neff qui en assure le développement et la réimplantation en France après l'indépendance.

Le secteur public en Algérie en 1960

Près d'Alger : IPES de Birkadem (160 places), Centre d'observation de Birkadem (75 places), Internat approprié de Châteauneuf (100 places), IPES de Chéragas pour les filles (80 places)

En Oranie : Centre d'observation d'Oran, dans un quartier de la prison (60 places), Internat approprié d'Oran au faubourg Gambetta (40 places), IPES d'Arzew (100 places) Dans le Constantinois : Centre d'observation de Constantine, dans un quartier de la prison (80 places)

Au Maroc, dans le cadre de l'enfance délaissée : Centre d'accueil d'Aïn-es-Sebaa, Faubourg de Casablanca (90 places), Centre d'accueil et de rééducation de Boulhaut, Centre d'éducation et de formation pour jeunes ruraux de Fkih ben Salah, Foyer d'action sociale à Casablanca, Foyer pour jeunes scolaires et étudiants à Sidi Maarouf

Les conclusions de Sylvie Thénault

C'est Sylvie Thénault, historienne, Centre d'histoire sociale du XXe siècle, chargée de recherche au CNRS, qui a accepté de conclure la journée d'étude organisée le 16 octobre 2009 par le CNAHES et le CIRCEFT à l'Université Paris 8 sur le thème « L'éducation spécialisée en Algérie et au Maroc avant et après les indépendances (1950 – 1965). Voici ses conclusions.

D'un point de vue historique, comme toute politique publique mise en œuvre par l'administration et étudiée en situation coloniale, l'éducation spécialisée au Maghreb pose trois grandes questions : - celle, d'abord, de la spécificité de cette politique publique, en comparaison avec la métropole, qui sert de repère et est considérée comme la norme. Cette spécificité peut concerner les structures, comme Françoise Têtard l'a montré en exposant les situations du Maroc et de l'Algérie. Elle peut concerner le milieu professionnel, dans sa composition et son organisation, telles que Samuel Boussion l'a présenté. Elle peut aussi concerner la formation et les pratiques, qui ont été l'objet d'échanges dans la salle, en particulier en ce qui concerne les psychologues.

- celle, ensuite, des transferts qu'opèrent les personnels de l'administration ou des associations par leur circulation, au cours de leur carrière, entre différents territoires. Ils sont en effet porteurs de représentations et de conceptions qui orientent leurs pratiques et qu'ils véhiculent d'un endroit à un autre, de métropole aux colonies, des colonies vers la métropole ou

encore entre les colonies, suivant leurs affectations. Attention, toutefois, de ne pas faire de ces transferts une explication facile : ainsi que Mokrane Sifi l'a dit, les psychologues observant les enfants à Savigny-sur-Orge et analysant leurs comportements sans finesse, avec des stéréotypes raciaux, ne venaient pas des colonies. Ils avaient bien acquis ces stéréotypes en métropole uniquement.

- celle, enfin, des continuités entre la période de colonisation française et celle de l'indépendance, qu'ont illustrée les témoignages livrés au cours des deux tables rondes de l'après-midi. Des personnels exerçant au Maroc et en Algérie, en effet, sont restés en poste après l'indépendance, avec des responsabilités dans la formation des personnels ou dans la création, l'organisation des structures d'éducation spécialisée publiques ou associatives. Ces personnels pouvaient être de nationalité française, restant au titre de la coopération ou par motivation personnelle mais il pouvait aussi s'agir de personnels titulaires de la nationalité du pays devenu indépendant

