Entre éducation et enfermement : le rôle de l'éducatrice en internat de rééducation pour filles, de la Libération au début des années 1960

Anne Thomazeau

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rhei/1108>

DOI : 10.4000/rhei.1108

ISBN : 978-2-7535-1645-8

ISSN : 1777-540X

Éditeur

Presses universitaires de Rennes

Édition imprimée

Date de publication : 15 novembre 2005

Pagination : 147-171

ISSN : 1287-2431

Référence électronique

Anne Thomazeau, « Entre éducation et enfermement : le rôle de l'éducatrice en internat de rééducation pour filles, de la Libération au début des années 1960 », *Revue d'histoire de l'enfance « irrégulière »* [En ligne], 7 | 2005, mis en ligne le 06 juin 2007, consulté le 04 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rhei/1108> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rhei.1108>

Entre éducation et enfermement : le rôle de l'éducatrice en internat de rééducation pour filles, de la Libération au début des années 1960

Anne
Thomazeau ⁽¹⁾

À la Libération, l'heure est à la réforme dans les institutions de prise en charge de la jeunesse délinquante et les années d'après-guerre constituent une période décisive pour le renouvellement des méthodes de l'Éducation surveillée : l'accent est mis sur la rééducation et, plus particulièrement, sur l'apprentissage professionnel et sur la nécessaire ouverture des établissements. Cependant, les internats de rééducation demeurent souvent des institutions relativement fermées, ne serait-ce que par leur isolement géographique. Cela semble particulièrement vrai dans le cas des filles, comme le laisse entendre une note de la direction de l'Éducation surveillée consacrée au problème des sorties du dimanche et indiquant le pourcentage moyen de mineurs qui ont bénéficié de sorties libres au cours du premier trimestre 1961. Alors que les proportions vont de 5 à 78 % pour les institutions de garçons, il est précisé pour les établissements de Brécourt et de Spoir : « Pas de permission de sortie libre (en raison des caractéristiques propres de ces établissements) », ⁽²⁾ Deux explications sont ensuite apportées pour expliquer ces écarts : « des raisons d'ordre pédagogique (les problèmes sont différents selon l'âge et le sexe des mineurs) ou tenant à l'implantation géographique des établissements (pour les institutions publiques d'éducation surveillée situées à la campagne, les sorties libres posent des problèmes délicats) », ⁽³⁾ Pour les jeunes filles placées à l'institut professionnel de Brécourt, seules les sorties collectives ou accompagnées sont donc envisageables le dimanche. ⁽⁴⁾

Cet exemple permet de supposer que l'enfermement est nettement plus marqué à Brécourt que dans les internats publics pour garçons, que ce soit pour des raisons pédagogiques ou géographiques. ⁽⁵⁾ Pourtant, l'établissement de Brécourt, fondé en 1947 par Dominique Riehl, psychologue chargée de la réforme du secteur public de la rééducation féminine, a été conçu comme

(1) Doctorante en histoire, allocataire-monitrice à l'université de Rouen.

(2) « Le problème des sorties du dimanche dans les internats publics d'éducation surveillée », *s.d.*, Centre des archives contemporaines, 91 0300-48. Précisons que Spoir, institution publique d'éducation surveillée ouverte en 1953 et située près de Chartres, reçoit les jeunes mineurs de moins de 14 ans. Les jeunes filles placées à Brécourt ont entre 14 et 21 ans.

(3) *Ibid.*

(4) Il faut toutefois noter que les élèves de

Brécourt partent seules en permission dans leur famille ou, pour certaines, en stage en entreprise.

(5) Ce travail s'appuie principalement sur l'étude de l'établissement de Brécourt, mais s'inscrit dans une recherche plus large, dans le cadre d'un doctorat d'histoire préparé à l'université de Rouen, sous la direction d'Anne-Marie Sohn et de Jean-Noël Luc.

(6) Brécourt est au nord-ouest de la région parisienne, en Seine-et-Oise.

un internat innovant, rompant avec les traditions carcérales héritées d'avant-guerre et permettant l'expérimentation de méthodes nouvelles. Ainsi, à Brécourt, comme dans les internats publics de garçons, l'objectif est réellement de rééduquer, donc notamment de préparer la sortie de l'établissement et la future vie des élèves à l'extérieur, et non plus seulement d'enfermer et de surveiller. C'est dans cette logique que les internats tentent d'ouvrir leurs portes sur la société et qu'un nombre croissant de sorties est organisé. Pour autant, l'Éducation surveillée installe cet internat modèle et novateur dans un lieu isolé et peu desservi.⁽⁶⁾ Il semble donc que, dans le cas des filles, la volonté d'ouverture se confronte à d'autres exigences, comme si leur prise en charge obéissait à des logiques différentes. Ne faut-il pas alors supposer que, même si les évolutions sont nombreuses, la volonté d'innovation est freinée par la forte persistance d'une lecture morale de la déviance féminine et d'une conception traditionnelle du rôle social des femmes ?

Afin de tenter de vérifier cette hypothèse, étudier le rôle des éducatrices semble particulièrement pertinent. En effet, celles-ci sont en permanence confrontées à deux missions contradictoires : l'éducation et la surveillance. Elles incarnent, évidemment, la fonction éducative des internats et leur action fait de l'établissement autre chose qu'un simple lieu de détention. Pour autant, ces mêmes éducatrices doivent sans cesse surveiller les jeunes filles et, en particulier, veiller à ce qu'elles ne fuguent pas. Elles matérialisent donc également la clôture de l'établissement. Comment parviennent-elles à résoudre cette tension afin de mener à bien la rééducation des mineures ? Comment l'isolement de l'établissement influence-t-il la définition de leurs missions ? Les exigences d'éducation et d'enfermement qui caractérisent la prise en charge des jeunes filles sont-elles réellement compatibles ?

Pour tenter de mettre en évidence les spécificités du rapport entre éducation et enfermement dans le cas des filles, il est tout d'abord nécessaire de montrer que les filles sont à la fois plus fréquemment et plus fortement enfermées que les garçons et que cette différenciation sexuée tient au maintien des représentations traditionnelles de la déviance féminine. Ensuite, nous essayerons de saisir les conséquences de cet enfermement sur la rééducation des filles en internat en analysant la figure de l'éducatrice, afin de mettre en évidence la tension entre les impératifs d'éducation et de surveillance dans la

définition de ses missions. Puis nous verrons que les éducatrices avaient peu d'occasions de sortir de l'établissement, qu'il y avait donc une grande similitude entre leurs conditions de vie et celles des élèves. Cela nous conduira à nous demander si l'éducatrice peut réellement, dans ces conditions, rééduquer les mineures dont elle a la charge, c'est-à-dire, en vertu du principe de la pédagogie par l'exemple, être un modèle pour elles. Enfin, à travers l'étude des contradictions de ce modèle, nous essayerons de montrer combien la rééducation des filles, malgré les nombreuses innovations, reste sous-tendue par des représentations traditionnelles en ce qui concerne les rôles sociaux de sexe.

1. Un enfermement différencié selon le sexe

1.1. Une inadaptation juvénile féminine non négligeable

Avant de nous pencher sur les spécificités de la prise en charge des jeunes filles, il convient de souligner que, malgré une idée répandue, le nombre de filles reçues par le juge des enfants n'est pas négligeable. Certes, la proportion de filles n'est, entre la Libération et les années 1970, que de 7 à 20 % des délinquants juvéniles,⁽⁷⁾ mais les filles représentent un peu plus de la moitié de la population dite en danger, notamment parce que la prostitution est jugée sous ce titre, en tant que vagabondage. Pour autant, le nombre de ces procédures de protection, filles et garçons confondus, est longtemps moins important que les jugements pour délinquance. De ce fait, les filles représentent toujours moins du quart de la population jugée entre 1951 et 1959.⁽⁸⁾ L'équilibre se modifie légèrement après l'ordonnance de 1958 sur l'assistance éducative. En effet, ce type de jugement prend alors de l'ampleur, jusqu'à dépasser le nombre de jugements pour délinquance en 1961. Cette année-là, environ le tiers des jugements concerne des filles, et cette tendance semble se confirmer, à ce niveau, par la suite.

Le problème de la délinquance juvénile serait donc avant tout masculin, celui de la jeunesse en danger concernerait autant les filles que les garçons, même s'il convient de rappeler combien la limite entre ces deux catégories est floue.⁽⁹⁾ Pour autant, le nombre de jeunes filles faisant l'objet d'une procédure judiciaire n'a rien de négligeable, particulièrement si l'on prend en compte l'ensemble de l'activité des juges pour enfants, ce qui correspond à la logique du secteur puisque les mêmes mesures éducatives peuvent être appli-

(7) Les rapports de l'Éducation surveillée fournissent de nombreuses données statistiques, y compris en fonction du sexe. Voir notamment le développement consacré aux filles en 1962 : *Rapport annuel de la direction de l'Éducation surveillée*, 1962, sixième partie, p. 195-231.

(8) Les chiffres de l'immédiat après-guerre ne tiennent pas compte des jugements concernant les mineurs en danger et font donc apparaître une très forte sous-représentation féminine (16 à 20 % de la population juvénile délinquante totale).

(9) Un mineur en danger est considéré comme prédisposé à la délinquance, ce que confirment souvent les situations réelles : si un mineur vagabond commet un acte de délinquance mineur, il peut, selon les époques

et le choix du juge, être placé soit pour délinquance, soit dans le cadre d'une mesure de protection. Avant l'ordonnance de 1958, cette confusion est encore plus importante, le manque d'outils de protection incitant les juges à utiliser un « délit prétexte » pour placer un mineur en danger.

(10) Rappelons que l'internat de rééducation n'est pas le seul mode de prise en charge existant dans la période étudiée. D'autres structures se développent alors, comme les foyers de semi-liberté et les centres de prise en charge en milieu ouvert.

(11) *Rapport annuel de l'Éducation surveillée*, 1956, p. 18, 30-33 et *Rapport annuel de l'Éducation surveillée*, 1962, p. 197-199.

(12) *Rapport annuel de l'Éducation surveillée*, 1957, p. 47. Les statis-

quées aux différentes catégories de mineur(e)s, et que les éventuels placements se font dans les mêmes établissements. Ce sont, en effet, environ 4.000 filles qui sont présentées aux juges chaque année avant l'ordonnance de 1958 sur l'assistance éducative, puis, une fois que celle-ci est appliquée, environ 20.000 filles par an.

1.2. Un enfermement plus fréquent et différent

Non seulement le nombre de jeunes filles qui passent devant le juge est important, mais elles semblent être également plus facilement placées, et donc plus souvent enfermées que les garçons. Même s'il est difficile en l'état actuel de la recherche de répondre formellement et définitivement à cette question, la fréquence du placement paraît sexuellement différenciée.⁽¹⁰⁾ En 1955, année pour laquelle toutes les données sont disponibles, 23,5 % des délinquantes faisant l'objet d'une mesure éducative et 57 % des mineures jugées en danger sont placées en internat, contre respectivement 12,2 % et 50,9 % pour les garçons.⁽¹¹⁾ Il serait un peu rapide de tirer des conclusions à partir d'une seule année, mais il semble possible de faire l'hypothèse que les filles sont sur-représentées dans les mesures de placement. La France compte, d'ailleurs, une centaine d'établissements de l'immédiat après-guerre aux années 1960, chacun recevant de 50 à 150 élèves. Pour approfondir, il faudrait pouvoir relier ces chiffres à la nature des actes reprochés aux filles ou des événements qui ont conduit à les déclarer en danger, puis les comparer au cas des garçons, afin de vérifier que la variable en jeu est bien le sexe.

La répartition différenciée des filles et des garçons dans les catégories de mineur(e)s en danger et de mineur(e)s dangereux, décrite précédemment, se retrouve au sein des internats. Ainsi, à partir, par exemple, du rapport de la direction de l'Éducation surveillée de 1957, il est possible de présenter le tableau simplifié suivant concernant l'origine judiciaire des mineur(e)s placé(e)s dans les établissements publics :⁽¹²⁾

Origine judiciaire	Garçons	Filles
Délinquants	78,2 %	40,0 %
Vagabonds	3,2 %	16,2 %
Correction paternelle	18,6 %	41,3 %

Alors même que les établissements publics sont censés accueillir les mineur(e)s les plus difficiles et, en particulier, les délinquant(e)s, moins de la moitié des élèves de Brécourt des années 1950 sont placées pour délinquance, tandis qu'un nombre équivalent est placé suite à une demande de correction paternelle.⁽¹³⁾ Moins délinquantes, les jeunes filles sont pour autant plus facilement enfermées.

Cette caractéristique est encore renforcée par le fait que le placement pour les filles se traduit, plus encore que pour les garçons, par un réel enfermement, même si celui-ci n'est pas forcément matérialisé par un mur d'enceinte. Dans les établissements de jeunes filles, les tentatives d'ouverture semblent limitées notamment par l'isolement géographique et par la crainte de la fugue. En effet, si celle-ci est redoutée par les éducateurs de garçons, elle l'est encore plus dans le cas des filles, la crainte de ses éventuelles conséquences – relations sexuelles, maladies vénériennes ou grossesse – s'ajoutant pour elles au constat d'un échec de l'entreprise de rééducation. Pour autant, à Brécourt tout au moins, il n'y a pas de clôture infranchissable et l'évasion est tout à fait possible. Ainsi, sur 69 élèves étudiées, 39 ont tenté, et souvent réussi, une ou plusieurs fugue(s).⁽¹⁴⁾ Par ailleurs, plus des trois quarts des jeunes filles sont confiées à des religieuses, elles-mêmes cloîtrées, la clôture faisant partie de leurs vœux.⁽¹⁵⁾ Cette prégnance de la dimension religieuse et conventuelle, tandis que la rééducation des garçons semble s'inscrire dans une logique militaire, permet de supposer que l'enfermement n'a ni tout à fait la même valeur, ni tout à fait le même objectif selon le sexe des mineur(e)s.

tiques des années 1950 à 1959 sont tout à fait comparables à l'année 1957 présentée ici à titre d'exemple. L'évolution de la législation, en particulier l'application de l'ordonnance de 1958, ne permet pas ensuite de faire des comparaisons directes, mais il semble bien que les proportions de délinquance parmi les mineur(e)s placé(e)s restent similaires (entre 70 et 80 % pour les garçons, moins de 40 %, voire de 30 %, pour les filles).

(13) L'ordonnance du 1er septembre 1945 sur la correction paternelle, développant les réformes adoptées par le décret du 30 octobre 1935, régit le recours à ce système : la compétence du juge des enfants est instituée et le placement par voie d'autorité est supprimé. Cette catégorie de mineur(e)s, placé(e)s à la suite d'une demande des parents, ne disparaît

pas avant l'ordonnance du 23 décembre 1958.

(14) Dossiers des mineures, Brécourt, 688 W 1 à 526, Archives départementales du Val-d'Oise. L'étude de ces dossiers est en cours et seules les mineures entrées à l'internat professionnel de Brécourt en 1947, 1952 et 1962 ont été étudiées pour l'instant.

(15) Ce vœu de clôture ne signifie cependant pas une fermeture totale puisque les religieuses peuvent sortir lorsqu'elles sont au service de l'œuvre, et notamment pour accompagner les filles à l'extérieur, notamment pour des camps de vacances ou des sorties dominicales.

(16) Claudie Lesselier, « Les femmes et la prison, 1820-1939 », in *La prison, le bagne et l'histoire*, Jacques-Guy Petit, [dir.], Les Méridiens, 1984, p. 116.

1.3. La « double transgression féminine »⁽¹⁶⁾

Cette propension à l'enfermement de jeunes filles est à lier au fait que la déviance des femmes est moins bien acceptée et tolérée que celle des hommes. Bien souvent cette délinquance féminine est traitée par la justice familiale et paternelle plutôt que par la justice publique, ce qu'illustre la forte proportion de correction paternelle parmi les jeunes filles placées. La déviance féminine est perçue comme une anomalie et ceci est, sans doute, encore plus vrai pour les jeunes filles en qui se combinent deux images – certes ambivalentes – de l'innocence : la féminité et la jeunesse. Finalement, la jeune fille déviante apparaît comme une sorte de monstre et semble plus inquiétante que son équivalent masculin, tant son comportement semble en contradiction avec ce qui est supposée être la nature féminine. Il apparaît alors logique de protéger la société et la mineure elle-même en la plaçant dans une institution à l'écart et fermée, où elle pourra réformer sa personnalité.

De plus, cet enfermement tient également à la lecture morale qui est faite de la déviance féminine. « La délinquance féminine est pathologie, vice ou péché, avant d'être illégalisme ; la femme délinquante est d'abord une "femme tombée", moralement "déchue", avant d'être légalement coupable », constate Claudie Lesselier, avant de résumer cela par la notion de « double transgression féminine »,⁽¹⁷⁾ transgression légale, mais surtout transgression morale. Cette conception conditionne la sanction et la rééducation proposée pour les mineures comme pour les adultes. Claudie Lesselier constate ainsi que le but des prisons de femmes, entre 1820 et 1939, est de restaurer cette moralité perdue et donc la pudeur et la chasteté de la prisonnière.⁽¹⁸⁾ Le constat semble également concerner les jeunes filles placées, même après 1945, comme l'exprime clairement Dominique Riehl : « Quelles que soient les théories philosophiques et sociales que l'on professe, on est obligé de reconnaître que, sauf en de rares exceptions, le malheur de nos pupilles a son origine dans les relations sexuelles. »⁽¹⁹⁾ Peu semble importer que ces relations soient consenties ou non, à en croire les exemples qu'elle donne ensuite : viol, inceste, ou liaison amoureuse qui conduit à la débauche et à la prostitution ou encore à l'avortement, interdit et réprimé jusqu'en 1974. Même dans les cas de relations sexuelles contraintes, la jeune fille semble bien plus être considérée comme coupable que comme victime. Pour résumer, « 90 % des filles ne seraient pas

délinquantes si leur éducation, leur sens moral, les circonstances les avaient empêchées d'avoir des relations sexuelles ! Elles le reconnaissent d'ailleurs et le regrettent le plus souvent (quelques-unes surtout hélas ! les suites !) ». ⁽²⁰⁾ Ce point de vue est partagé dans le milieu de la rééducation et Jacqueline Albert-Lambert écrit dans la revue spécialisée *Rééducation* : « Ni le vol, ni la rébellion, ni la colère, ne dégringolent vraiment une fille, mais dès que, pour une cause ou pour une autre, elle a consenti à certains gestes avec plusieurs personnes du sexe opposé, le phénomène d'une dégradation morale certaine se produit », et elle poursuit plus loin en précisant qu'on estime à « 85 % le nombre de délinquantes qui, à côté d'autres délits, avaient commis, toutes, le fait si grave, quant à ses conséquences, auquel je fais allusion ». ⁽²¹⁾

Dans cette logique, rééduquer la mineure, c'est avant tout restaurer sa moralité, en particulier par rapport à la sexualité. D'ailleurs, Dominique Riehl place explicitement la question de la sexualité parmi les objectifs spécifiques d'un internat de filles. Non seulement, il doit, comme l'institution pour garçons, « donner [aux élèves] la notion des valeurs en les faisant vivre (pour l'acquérir) une morale supérieure », ⁽²²⁾ mais aussi réaliser « trois tâches extrêmement délicates : prouver aux filles qu'il n'est pas nécessaire qu'elles aient des relations sexuelles avant leur mariage ou en dehors du mariage ; les détourner de la prostitution ; les préparer à leur rôle de future maîtresse de maison, d'épouse, de mère ». ⁽²³⁾ Pour réaliser cet objectif de redressement des mœurs et des corps, directement hérité du XIX^e siècle, rien ne semble alors plus efficace que de placer la mineure dans un monde presque exclusivement féminin, à l'écart des éventuelles tentations, et notamment auprès de religieuses.

Pour autant, cet enfermement important ne doit pas faire oublier que l'objectif affiché des internats est la rééducation et non pas l'emprisonnement, comme le soulignent leur intitulé, l'accent mis sur la formation professionnelle et, surtout, le fait que l'encadrement soit confié à des éducatrices et non à des surveillantes. Ainsi, le remplacement du personnel de l'Administration pénitentiaire par du personnel éducatif est une des priorités de l'Éducation surveillée dans les années 1940. Dans le secteur privé, de plus en plus de sœurs suivent une formation d'éducatrice, par exemple à l'EFPP, école de formation psychopédagogique de Paris. ⁽²⁴⁾ Face à cette juxtaposition de deux caractéristiques *a priori* contradictoires, faut-il faire l'hypothèse que, dans le

(17) *Ibid.*

(18) *Ibid.*, p. 117.

(19) Dominique Riehl, « L'éducatrice d'IPES », compte rendu d'une conférence donnée lors de la première session de formation des éducateurs, au centre d'observation de Savigny-sur-Orge, du 4 au 28 novembre 1947, archives du centre d'exposition « Enfants en Justice » de Savigny-sur-Orge, sans cote.

(20) *Ibid.*

(21) Jacqueline Albert-Lambert, « Rééducation des jeunes prostituées », *Rééducation*, n° 15, mai-juin 1949, p. 18.

(22) Dominique Riehl, « L'éducatrice d'IPES », *op. cit.*

(23) *Ibid.*

(24) Voir, par exemple, à ce sujet, Sœur Giraud, « Le monde féminin du

Bon-Pasteur », in *Elles ont épousé l'éducation spécialisée. Educatrices et femmes d'éducateurs il y a cinquante ans*, Conservatoire national des archives et de l'histoire de l'éducation spécialisée, Paris, L'Harmattan, 1999, p. 121.

(25) Centre des archives contemporaines, 2000 0111-7, Dominique Riehl, « Les établissements de rééducation de filles de Brécourt à Labbeville par Nesles-la-Vallée », document de présentation, circa 1962.

cas des filles, l'enfermement n'aurait pas seulement une justification pratique – sanction et protection du mineur (ou de la société) – mais ferait partie intégrante du processus de rééducation, en tant que condition nécessaire pour redresser le sens moral et les penchants naturellement mauvais des corps ? Il convient alors de se demander quelles sont les conséquences de cet enfermement sur la définition des missions de celles qui incarnent la fonction éducative de l'établissement tout en assurant la surveillance des élèves : les éducatrices.

2. L'éducatrice entre éducation et surveillance

Précisons d'abord quelle est la réalité du métier d'éducatrice en internat, et plus précisément des éducatrices d'équipe de Brécourt. Les années 1940 voient s'épanouir le principe de la pédagogie de groupe : les élèves ne doivent pas être traité(e)s collectivement sous la responsabilité de plusieurs éducateur(trice)s mais être subdivisées en petits groupes, sorte de petite famille sous l'autorité d'un(e) éducateur(trice). Ce principe, qui s'impose progressivement partout, est mis en place à Brécourt dès son ouverture. L'éducatrice se trouve à la tête d'une équipe de 8 filles,⁽²⁵⁾ dont elle partage le gîte et le couvert, à la façon d'une maîtresse de maison, mère de famille ou, à défaut, grande soeur.

2.1. Éduquer par l'exemple

La rééducation est bien sûr la première mission de l'éducatrice. Dans cet objectif, au cours d'une journée, elle s'occupe des filles de son équipe, anime les moments de loisirs et fait la classe. Cela peut-il suffire ? Si rééduquer signifie réadapter la mineure à la vie hors de l'internat, l'action de l'éducatrice dans un milieu clos comme Brécourt peut paraître vaine. Comment en effet se préparer à la vie en société si on ne peut se confronter à celle-ci ? Deux principes essentiels sont censés résoudre cette difficulté et fondent la rééducation à Brécourt : la pédagogie par l'exemple et la fiction familiale. Cette dernière est manifeste notamment dans l'organisation de la vie de groupe et dans le rôle joué au quotidien par l'éducatrice auprès de « ses » filles. L'équipe est une petite famille que l'on quitte pour aller aux ateliers, en classe et pendant les loisirs, et qui se recompose pour les repas et la nuit, comme dans une « vraie » famille.

L'éducatrice joue donc le rôle traditionnel d'une mère de famille et maîtresse de maison parfaite, à la moralité irréprochable, sur laquelle les mineures doi-

vent prendre exemple. Dominique Riehl exprime régulièrement ce principe, et notamment dans ses conseils aux éducatrices : « On n'éduque que par l'exemple, c'est la seule "méthode" vraiment efficace, pensons-y dans toutes les activités, veillons à tous nos faits et gestes, à notre tenue, à notre langage. »⁽²⁶⁾ Elle précise ailleurs : « L'éducation se fait surtout par identification à un modèle ; tout est vain si le personnel éducateur n'est pas hautement qualifié et sévèrement sélectionné sur le plan moral. »⁽²⁷⁾ Ce principe concerne aussi la rééducation des garçons et Henri Joubrel précise, par exemple, que l'éducateur doit être tel que « les enfants puissent le prendre en exemple en tout et pour tout, trouver en lui le "héros vivant" dont ils ont besoin ». ⁽²⁸⁾ Toutefois, si l'éducateur se doit, tout comme l'éducatrice, d'être exemplaire, il semble bien que l'exemple à donner aux filles ou aux garçons n'est pas le même et que cette différence sexuée est comprise comme la conséquence d'une nature féminine supposée spécifique.

Tandis que l'éducateur face à ses élèves doit faire preuve de « bonté virile » et « maîtriser sa conduite », ⁽²⁹⁾ l'éducatrice, pour donner un exemple valable à « ses » filles, doit avant tout être une « femme sérieuse qui se respecte », une femme, en un mot, exemplaire selon les représentations traditionnelles des rôles sociaux de sexe. Cela est clairement formulé dans les consignes données par Dominique Riehl à ses éducatrices. Elles doivent avoir de bonnes manières, être « dignes mais non pédantes », « courtoises et polies », et ne doivent pas être « indiscrettes ». ⁽³⁰⁾ Elles doivent savoir tenir et entretenir parfaitement la maison : « Seule une éducatrice bien au courant elle-même du travail de maîtresse de maison et capable de donner l'exemple au point de vue tenue et manières, fera du bon travail » et parviendra à réaliser « l'apprentissage combien nécessaire de l'hygiène alimentaire, de l'économie domestique, de la tenue à table, du lavage de la vaisselle... ». ⁽³¹⁾ En résumé, « l'éducatrice remplace la mère de famille, doit jouer ce rôle à la perfection afin de montrer et prouver l'avantage d'un foyer bien tenu, afin de créer des habitudes par la mise en pratique constante des théories ». ⁽³²⁾ Le modèle que doivent incarner les éducatrices s'inscrit donc dans la logique, héritée du XIX^{ème} siècle, d'assignation des femmes au foyer.

En plus d'être une parfaite maîtresse de maison, l'éducatrice doit également avoir une allure distinguée. Sa tenue vestimentaire doit être soignée et

(26) Dominique Riehl, « Quelques conseils à méditer et... à relire de temps à autre », 1946 (le même document est distribué jusqu'aux années 1960), Centre des archives contemporaines, 2000 0111-8.

(27) Dominique Riehl, « Les établissements de rééducation de filles de Brécourt », *op. cit.*

(28) Henri Joubrel, « L'éducateur spécialisé », *Revue de l'Éducation surveillée*, n° 5, 1946, p. 43.

(29) *Ibid.*

(30) Dominique Riehl, « Quelques conseils à méditer... », *op. cit.*

(31) Dominique Riehl, « L'éducatrice d'IPES », *op. cit.*

(32) *Ibid.*

(33) Véronique Blanchard, *De Brécourt à Eva, corps de jeunes filles et action éducative de 1945 à nos jours*, maîtrise de sciences et techniques, sous la dir. de Jean-Jacques Yvarel, université de Versailles-Saint-Quentin-en-Yvelines, 1997, p. 30.

(34) Dominique Riehl, « L'éducatrice d'IPES », *op. cit.*

(35) Véronique Blanchard, *op. cit.*, p. 30.

(36) Dominique Riehl, « L'éducatrice d'IPES », *op. cit.*

(37) Geneviève Boutault, « Les origines de l'IPES de Brécourt », *Bulletin de l'AHES-PJM*, n° 16, novembre 1997, p. 8.

doit passer l'inspection de la directrice. Ainsi, le pantalon n'est pas autorisé avant 1970.⁽³³⁾ L'éducatrice doit aussi apprendre par l'exemple à ses élèves « une saine coquetterie (abandon de fards excessifs, des coiffures extravagantes, des tenues provocantes, etc., désir de l'élégance simple, de bon goût, et peu coûteuse !) », ⁽³⁴⁾ Il est difficile de savoir dans quelle mesure les éducatrices respectaient ces consignes strictes, mais il semble bien que les entorses à ce règlement n'étaient guère tolérées, comme l'illustrent les motifs de renvoi d'éducatrices relevés par Véronique Blanchard ⁽³⁵⁾ : « manque de sérieux », « paroles déplacées », « veilles tardives », « mode d'alimentation farfelu ». Par tous les aspects de sa vie, et même dans les moments où elle est hors du regard des élèves, l'éducatrice doit donc être exemplaire, afin que ses gestes s'accordent avec la parole de l'institution.

Dans un établissement fermé comme Brécourt, l'éducatrice est donc chargée d'incarner un modèle féminin idéal, qui est supposé avoir manqué aux jeunes filles par le passé et qui correspond au genre de femmes que l'institution entend former. Suivre l'exemple de l'éducatrice, conforme aux représentations traditionnelles de la femme sérieuse, est, en effet, présenté aux jeunes filles comme le meilleur moyen de devenir une femme convenable, ce qu'elles ne sont pas aux yeux de l'institution, puisqu'elles sont placées. Les jugements portés sur les habitudes dites naturelles de ces jeunes filles, concernant par exemple leur vulgarité, montrent assez combien, selon la direction, que les jeunes filles de l'établissement sont éloignées du modèle qui leur est proposé. Il en va de même d'ailleurs de leur famille et en particulier de leur mère. Ainsi, à propos du réveil des élèves par l'éducatrice, Dominique Riehl précise : « Réveil comme par mère de famille (convenable !) (en opposition avec hurlements et grossièretés dont elles ont en général l'habitude) », ⁽³⁶⁾ ce qui laisse bien deviner le regard porté sur le milieu d'origine des élèves. Or, le modèle incarné par les éducatrices peut être qualifié de bourgeois, et « il a été reproché à Brécourt d'être un pensionnat de luxe et de donner aux élèves une éducation de "demoiselles" ». ⁽³⁷⁾ À cette critique, Geneviève Boutault, adjointe de Dominique Riehl et elle-même directrice de l'établissement de Brécourt de 1964 à 1968, répond :

« Il y a eu tout à fait volontairement le désir de leur donner la possibilité d'accéder à n'importe quel niveau et d'y tenir leur place. C'est une forme de respect pour ces jeunes que de vouloir leur communiquer tout ce qui

peut participer à l'harmonie ou à la beauté de la vie et de ne pas vouloir les limiter à la culture de leur milieu d'origine. »⁽³⁸⁾

Il semble donc que le modèle proposé aux jeunes filles était consciemment celui de la maîtresse de maison bourgeoise. Comment ne pas penser alors, avec toutes les réserves nécessaires quant aux intentions des acteurs, à ce que les tenants de la « théorie du contrôle social » caractérisent comme une tentative d'imposition des valeurs et des normes de la classe dominante sur la classe dominée ?⁽³⁹⁾ Cette approche est cependant à nuancer non seulement en tenant compte des intentions, qui visaient, à n'en pas douter, l'intérêt des élèves, mais aussi en se rappelant qu'avant, et encore parfois après, la seconde guerre mondiale, aucun autre modèle que la maîtresse de maison bourgeoise ne paraissait mieux correspondre au rôle social « naturel » des femmes. C'est ainsi que, dans les prisons de femmes entre 1820 et 1939 étudiées par Claudie Lesselier, l'objectif était également de faire des prisonnières des ménagères, de bonnes épouses et de bonnes mères.⁽⁴⁰⁾ Il n'en reste pas moins que les mentalités évoluent dans les années 1940-1950, et surtout 1960, tandis que l'idéal proposé semble relativement stable.⁽⁴¹⁾ De plus, pour être un exemple parfait, il ne suffit pas d'avoir les manières et l'attitude d'une bonne maîtresse de maison, il convient aussi d'en avoir la moralité et la sexualité, comme nous le verrons par la suite.

2.2. Observer et surveiller

Toutefois, l'éducatrice doit donc non seulement incarner la fonction éducative grâce à la pédagogie par l'exemple, mais aussi surveiller « ses » filles, même si la volonté de la distinguer des gardiennes de la pénitenciaire est grande. Elle doit veiller à la sécurité de ses élèves, éviter les fugues et faire respecter les interdits. Ainsi est-il mentionné sur l'emploi du temps : « Pendant ses heures de service, l'éducatrice ne doit pas quitter son équipe ; elle doit toujours savoir où sont les élèves dont elle est responsable »,⁽⁴²⁾ ou encore « veiller à ce que l'équipe soit au complet et au silence pendant les rassemblements [...] L'équipe doit partir groupée ».⁽⁴³⁾ Cette mission de surveillance et de contrôle des présences rend l'éducatrice responsable du respect de la clôture de l'établissement et en fait donc une garante de l'enfermement dans l'institution.

(38) *Ibid.*

(39) Voir par exemple Jacques Donzelot, *La police des familles*, Paris, éditions de Minuit, 1977, 220 p. et Philippe Meyer, *L'enfant et la raison d'État*, Paris, Le Seuil, 1977, 185 p.

(40) Claudie Lesselier, *art. cit.*, p. 116.

(41) Véronique Blanchard remarque que les documents concernant l'emploi du temps et le métier d'éducatrice sont identiques entre la création de l'établissement et les années 1960. Véronique Blanchard, *op. cit.*, p. 20-25.

(42) Centre des archives contemporaines, 2000 0111- 7, « Emploi du temps, IPES de Brécourt », 1967.

(43) *Ibid.*

(44) Le service public n'a pas de structure d'observation pour filles. Cette mission est remplie pour la région parisienne par le centre de Chevilly-Larue.

(45) Dominique Riehl, « Observation et notation », compte rendu d'une conférence donnée lors de la première session de formation des éducateurs, au centre d'observation de Savigny-sur-Orge, du 4 au 28 novembre 1947, archives du centre d'exposition « Enfants en Justice » de Savigny-sur-Orge, sans cote. Les informations suivantes sont tirées de ce document et des cahiers d'observation, rapports de quinzaine et graphiques contenus dans les dossiers d'élèves.

(46) « Compte rendu des carrefours du 3 juin 1968 », Centre des archives contemporaines, 2000 0111-7. Ce document présenté à la direc-

De plus, l'éducatrice doit, autant que possible, observer en permanence les filles de son équipe. Cette mission semble alors d'autant plus importante que peu de filles ont bénéficié, avant leur arrivée, d'une réelle observation, que ce soit en centre spécialisé ou en milieu ouvert, du fait de l'insuffisance d'équipements en la matière.⁽⁴⁴⁾ Or, une observation attentive passe nécessairement par une surveillance, même si celle-ci doit être discrète et si les ambitions sont plus nobles.

L'importance de cette observation est visible dans la forte production de « paperasses » qui en résulte. En effet, l'éducatrice « inscrit tous les jours [*dans un cahier individuel*] le comportement de l'élève [...] dans toutes les "situations" possibles de la vie courante [...], terrain d'observation particulièrement fertile ».⁽⁴⁵⁾ De plus, « pour tout fait grave, on verse au dossier une relation écrite très détaillée ». Tous les quinze jours, l'éducatrice synthétise ces informations, ainsi que celles relevées par les autres membres du personnel, telles que les instructrices, dans un rapport de quinzaine contenant quatre notes respectivement pour la conduite, le travail, la tenue et les activités, ainsi qu'un commentaire rédigé. Ces rapports sont eux-mêmes synthétisés tous les trimestres. Enfin, les notes ainsi données sont reportées sur un graphique reflétant l'évolution de la jeune fille. Notons que l'observation passe aussi par le contrôle de la correspondance et par des tests psychologiques et psychiatriques, généralement réalisés par la directrice. Il n'en reste pas moins que l'essentiel de cette observation incombe à l'éducatrice, dont la mission de surveillante ne peut donc pas être négligée. D'ailleurs, lorsque, en 1968, les éducatrices tentent de recueillir le point de vue des élèves sur l'institution de Brécourt, ces dernières indiquent que les éducatrices seraient plus efficaces dans leur mission de rééducation si elles étaient déchargées de ce rôle de surveillante.⁽⁴⁶⁾

Cette question de l'observation met d'ailleurs particulièrement en lumière la tension dans laquelle se trouve l'éducatrice entre les impératifs de surveillance et de rééducation, donc de fermeture et d'éducation. En effet, ce qui est considéré comme un outil éducatif novateur implique, en pratique, une surveillance au sens traditionnel. Toutefois, la contradiction entre éducation et enfermement n'est peut-être qu'apparente, puisque l'enfermement des jeunes filles a pour corollaire le quasi-enfermement des éducatrices.

3. « Vivre avec » et finalement comme les mineures

« Vivre avec » les élèves semble être le principal mot d'ordre pour les éducatrices et les éducateurs dans l'après-guerre, ce qui n'est pas sans conséquence sur leurs conditions de vie et de travail.

3.1. Charge horaire et enfermement

Avec les principes de la pédagogie de groupe et de la fiction familiale, la charge horaire de l'éducatrice est très importante et est répartie sur toute la journée, ce qui en accentue encore le poids. En effet, l'éducatrice prend son service pour le lever des élèves à 6h45.⁽⁴⁷⁾ Elle encadre ensuite la toilette et le ménage avant de partager le petit déjeuner des élèves à 7h30. Ensuite les élèves partent en classe d'enseignement général de 8h à 10h. Cette classe est donnée par certaines éducatrices et correspond pour d'autres à un moment de pause dans le service. L'éducatrice retrouve ensuite son équipe à la sortie des ateliers, à 12h25. L'après-midi se déroule de la même façon, mais dans un ordre inversé : ateliers de 14h à 17h30 et classes de 17h30 à 18h25. À 18h30, « chaque éducatrice, chargée d'une activité de loisirs, prend le groupe dont elle est responsable ». Enfin à 19h30, les élèves se rassemblent en équipe, autour de leur éducatrice attitrée, pour passer le reste de la soirée : dîner, veillée, coucher à 21h00 et extinction des lumières à 21h30. Ensuite, « si une élève garde sa lumière ou réallume après l'heure, l'éducatrice coupe le courant par l'interrupteur individuel au tableau de la chambre. »⁽⁴⁸⁾ Le service de l'éducatrice ne s'achève donc pas immédiatement après le coucher. Elle est toutefois dispensée de gardes de nuit : « C'est du temps perdu et une fatigue inutile. Son rôle est tellement important et son travail si précieux ailleurs. »⁽⁴⁹⁾ Cependant, la proximité entre la chambre de l'éducatrice et celle des élèves rend implicitement l'éducatrice responsable, en cas de problèmes, des jeunes filles pendant la nuit. D'ailleurs, l'horaire du coucher des éducatrices est lui-même réglementé. « Les éducatrices doivent être dans leurs chambres respectives au plus tard à 23 heures (le dimanche à 23 heures 30) », précise le règlement intérieur du personnel de Cadillac.⁽⁵⁰⁾

L'éducatrice de Brécourt est donc en service au minimum, c'est-à-dire si elle n'est pas chargée de classe, de 6h45 à 8h00, de 12h25 à 14h00 et de 18h25 à 21h30, et de façon implicite la nuit. De plus, son travail ne s'arrête pas à la

tion comme le compte rendu de l'opinion des élèves est à prendre avec précaution étant donné le contexte revendicatif du mouvement de mai 1968 dans lequel il s'inscrit. Il paraît toutefois précieux pour approcher le point de vue des élèves.

(47) « Emploi du temps, IPES de Brécourt », 1967, *op. cit.*

(48) *Ibid.*

(49) Dominique Riehl, « L'éducatrice d'IPES », *op. cit.*

(50) Dominique Riehl, « Règlement intérieur du personnel de Cadillac », 1946, Centre des archives contemporaines, 2000 0111-8. Cadillac est le premier établissement réformé par Dominique Riehl, qui y expérimente les principes pédagogiques qui seront développés ensuite à Brécourt. Le règlement, l'organisation

et l'emploi du temps des éducatrices de Cadillac et de Brécourt sont donc assez proches. Cadillac ferme à la suite du suicide d'une mineure en 1951.

(51) « Emploi du temps hebdomadaire des éducatrices », Cadillac, s.d., Centre des archives contemporaines, 2000 0111-8.

(52) Dominique Riehl, « Règlement intérieur du personnel de Cadillac », *op. cit.*

(53) Dominique Riehl, « L'éducatrice d'IPES », *op. cit.*

(54) Dominique Riehl, « Quelques conseils à méditer... », *op. cit.*

(55) Cette proximité de vie et cette clôture posent évidemment la question des éventuelles conséquences du caractère exclusivement monosexuel de l'internat, l'homosexualité

prise en charge directe des élèves, puisqu'elle doit aussi préparer les activités et les veillées, et rendre compte lors de réunions de l'évolution de ses élèves à la direction. La direction de Cadillac décompte ainsi la charge horaire par jour des éducatrices : deux heures d'enseignement scolaire, deux heures d'activités dirigées et deux heures et quarante-cinq minutes d'éducation familiale en équipe, soit, en ajoutant les dimanches, quarante quatre heures et quinze minutes de service, les repas compris, par semaine. À cela sont ajoutées quatre heures trente par semaine de formation professionnelle pour l'éducatrice, c'est-à-dire, en fait, ses conférences avec la sous-directrice et la directrice à propos des élèves.⁽⁵¹⁾ L'éducatrice a donc une charge officielle de travail importante et elle ne bénéficie que d'une période de vingt-quatre heures de congé hebdomadaire, à prendre, de façon significative en ce qui concerne sa fonction de surveillante de nuit, soit entre 23h00 et 23h00, soit entre 7h00 et 7h00.⁽⁵²⁾ Or, du fait de l'isolement des internats publics, ce congé, et *a fortiori* les temps libres de chaque journée sont, en général, passés à l'internat, faute de moyens de transport et de possibilités de logement à proximité. Dominique Riehl constate d'ailleurs que « presque toutes nos éducatrices préfèrent (si elles ne s'absentent pas) prendre leur repas en équipe le jour de congé ».⁽⁵³⁾

En fin de compte, les éducatrices sont, en quelque sorte, enfermées dans l'établissement de rééducation, puisqu'il leur est bien difficile de profiter de leurs autorisations de sortie. Elles vivent, elles aussi, en internat, dans une situation d'« égalité au point de vue matériel, proclamée par le fait de prendre les mêmes repas en commun ».⁽⁵⁴⁾ Cette vie à l'internat des éducateurs est non seulement pensée comme nécessaire pour la marche de l'établissement, mais aussi comme un moyen de formation de l'éducatrice ou de l'éducateur eux-mêmes. Par exemple, les stagiaires des sessions de formation organisées par les mouvements scouts ou l'Éducation surveillée sont logés en internat, et ce mode de vie, avec ses veillées et ses repas, fait partie de la formation reçue. De même, le régime conseillé pendant les études en école d'éducateurs est l'internat. Les notions de « vivre avec » et de vivre en communauté semblent inhérentes au métier d'éducateur(trice). Il est bien évidemment très difficile, dans ces conditions de vie si proches de celles des élèves, d'avoir une vie privée en dehors de l'établissement. Il est également très difficile d'en avoir une à l'intérieur de l'établissement.⁽⁵⁵⁾ L'éducatrice ne peut aménager sa chambre

sans l'autorisation de la direction et l'emploi du temps mentionne qu'elle doit être en ordre.⁽⁵⁶⁾ De toute façon, l'éducatrice dispose de fort peu de temps réellement libre hors du regard de l'institution et elle ne bénéficie d'ailleurs que d'un temps assez court pour dormir : entre la fin du service vers 22h00 et le lever des élèves à 6h45, sans compter les obligations quotidiennes, souvent remplies après le coucher des élèves, telles que compléter les cahiers d'observation.

Dans le modèle de rééducation qui est prôné à Brécourt, les éducatrices sont donc presque toujours à l'internat et n'ont que peu de contacts avec l'extérieur, ce qui renforce le caractère autarcique et fermé de l'institution. Cette conception du métier d'éducatrice est d'ailleurs remise en cause, à partir des années 1960, notamment avec l'essor du milieu ouvert, essor lui-même lié à la demande de conditions de travail plus favorables. C'est ainsi qu'il est précisé dans le rapport d'inspection d'un foyer d'action éducative pour filles, en 1979, que la responsable ne loge pas dans l'appartement prévu à cet effet car :

« L'occupation d'un tel appartement (où il est et tel qu'il est) exigerait l'adhésion à un certain type de prise en charge (désormais exclu et de toute façon inadéquat) consistant à vivre « en famille » avec les mineures. Autrement dit, il faudrait confier ce foyer à une éducatrice célibataire totalement et exclusivement vouée aux adolescentes comme il en fut à Brécourt. »⁽⁵⁷⁾

3.2. Contrôle hiérarchique et secret

En plus d'avoir des conditions de travail difficiles, les éducatrices sont soumises à un fort contrôle hiérarchique, qui leur est imposé par la direction. Dominique Riehl justifie doublement ce contrôle : « La hiérarchie est une nécessité (matérielle pour la bonne marche de la maison, psychologique pour la rééducation sociale des pupilles). »⁽⁵⁸⁾ La structure hiérarchique de l'institution est donc présentée comme un moyen de rééducation. Toutefois, le fort contrôle sur l'activité des éducatrices est également légitimé par l'idée que ces jeunes femmes doivent être formées et sont, en quelque sorte, elles aussi, à éduquer, afin de permettre une meilleure rééducation des élèves. Nous avons déjà remarqué que les séances de compte rendu par les éducatrices à la direction des événements de la journée et de l'évolution des pupilles, intitulées « conférences pédagogiques » ou « psychologiques », étaient considérées et décomptées comme des heures de « formation professionnelle ». ⁽⁵⁹⁾ Dans le même esprit, Simone

par exemple. L'état actuel de la recherche et surtout le type de sources étudiées jusqu'à présent ne permettent pas de réellement traiter ce sujet.

(56) Dominique Riehl, « Règlement intérieur », *op. cit.*

(57) « Rapport d'inspection du FAE, rue Rosière d'Artois, Nantes », décembre 1979, Centre des archives contemporaines, 95 0242-3.

(58) Dominique Riehl, « Quelques conseils à méditer... », *op. cit.*

(59) « Emploi du temps hebdomadaire des éducatrices, Cadillac », *op. cit.*

(60) Simone Noailles,
« Les facilités et les
difficultés de la femme
dans les fonctions de
direction », *Liaisons*,
n° 38, avril 1961, repro-
duit dans *Elles ont épousé
l'éducation spécialisée...*,
op. cit., p. 105-107.

(61) Dominique Riehl,
« Quelques conseils à
méditer ... », *op. cit.*

(62) Véronique
Blanchard, *op. cit.*, p. 35.

(63) Entretien explora-
toire avec une éducatrice,
à Brécourt de 1964
à 1969, mars 2003.

Noailles décrit les relations entre la directrice d'un établissement et « ses éducatrices », dans un article sur « les facilités et les difficultés de la femme dans les fonctions de direction ». Si elle note : « Il faut que la directrice ait le respect de la personnalité de ses éducatrices. Celles-ci sont des adultes », elle précise plus loin : « Il faut peu à peu aider l'éducatrice à se former un jugement personnel et à devenir adulte. Nous découvrons souvent qu'avec les éducatrices aussi, nous avons un rôle éducatif à jouer et qu'il n'est pas le moins important. »⁽⁶⁰⁾

Concrètement, ce contrôle hiérarchique se traduit par une faible autonomie des éducatrices, qui ne peuvent que rarement prendre des initiatives, ainsi que par une obligation permanente de rendre compte des moindres faits et gestes des élèves à la direction. Par exemple, en cas d'incidents graves, il faut appeler la chef de pavillon ; si l'incident est minime, l'éducatrice le règle elle-même, mais doit en informer la direction : « Ne jamais camoufler un incident. Promettre le silence aux élèves est une faute grave éducative. »⁽⁶¹⁾ Même une journée sans incident particulier fait l'objet d'un rapport à la direction à travers la rédaction quotidienne des cahiers d'observation. Or, les annotations portées par la direction sur ces cahiers laissent deviner que, s'ils permettent le suivi de l'élève, ils sont aussi un moyen de contrôler et d'évaluer les éducatrices, comme le souligne Véronique Blanchard.⁽⁶²⁾ Cette surveillance pointilleuse de la direction sur les actes de ses subordonnées était sans doute plus facilement admise au lendemain de la seconde guerre mondiale, alors que la plupart des relations professionnelles étaient commandées par un important respect de la hiérarchie, que dans les années 1960.

Toutefois, l'éducatrice d'internat de rééducation, en particulier à Brécourt, voit également son action considérablement limitée par le poids de la direction. Elle doit rapporter les événements de la journée, en renonçant à toute tentative d'analyse des comportements et accepter d'ignorer le passé et le vécu actuel des élèves. La direction s'attache, en effet, à limiter la connaissance des élèves par les éducatrices et les échanges privés entre élèves et éducatrices. Officiellement, si l'éducatrice n'est pas informée du passé judiciaire des élèves de son équipe, c'est pour éviter, en stigmatisant l'élève, de fausser la rééducation. Bien plus, si le cas d'une élève avait défrayé la chronique, son nom était changé à son entrée dans l'établissement, afin qu'elle ne soit pas reconnue.⁽⁶³⁾ Bien évidemment, ce contrôle de l'information, même s'il est pensé dans l'inté-

rêt de l'élève, est aussi une façon de limiter le rôle des éducatrices. L'éducatrice, peu informée par la direction, ne doit aucunement chercher à en apprendre plus sur les élèves, ni tenter de recevoir des confidences, comme l'explique, en style télégraphique, le compte rendu du cours sur l'éducatrice d'IPES. Au moment du coucher :

« en famille – on bavarde – on rit – on plaisante – on chante. Mais... attention ! erreurs énormes des éducatrices inexpérimentées méconnaissant les tendances hystéroïdes de certaines filles, soi-disantes confidences, épanchements du cœur tard dans la nuit, larmes, soupirs... pour se rendre intéressantes et garder l'éducatrice plus longtemps près d'elles. J'ai interdit formellement ces petites scènes et tout le monde s'en trouve mieux. L'élève qui a réellement quelque chose à dire trouve toujours un moment pour le faire. »⁽⁶⁴⁾

Ce moment d'expression semble en réalité bien difficile à trouver, tant la vie de groupe offre peu de situations d'échanges individuels avec l'éducatrice, hormis peut-être justement au moment du coucher. D'ailleurs, même en groupe, l'éducatrice doit empêcher toute évocation du passé des jeunes filles. Il est précisé dans l'emploi du temps que, lors des repas, l'éducatrice doit veiller « à ce que la conversation ne dégénère pas en disputes grossières, ou souvenirs plus ou moins édifiants ». ⁽⁶⁵⁾ De même, dans son cours sur l'éducatrice, Dominique Riehl précise que beaucoup de filles sont « incapables de se distraire intelligemment » et sont tentées, lors des veillées, de « raconter (en brochant !) leur vie passée », ce qui donnerait « des résultats néfastes ». ⁽⁶⁶⁾ L'éducatrice doit éviter ces situations en proposant toujours une activité aux élèves. Ce maintien dans l'ignorance des éducatrices, qui sont pourtant, par ailleurs, chargées d'observer en détail les pupilles et de faire preuve de psychologie, est assez surprenant. Même si, dans les faits, ces principes ont subi quelques entorses, il n'était pas simple pour une éducatrice d'établir une relation individuelle avec ses élèves, tout comme il n'était sans doute pas simple pour les élèves d'établir des relations affectives aussi bien entre elles qu'avec les éducatrices. ⁽⁶⁷⁾

Les éducatrices sont donc, par bien des points, dans une situation proche des élèves, tant par rapport à la direction que du point de vue des conditions de vie, même si évidemment leurs sorts respectifs ne sont pas directement comparables. D'ailleurs, dans le compte rendu des carrefours de 1968, les élèves,

(64) Dominique Riehl, « L'éducatrice d'IPES », *op. cit.*

(65) « Emploi du temps, IPES de Brécourt », 1967, *op. cit.*

(66) Dominique Riehl, « L'éducatrice d'IPES », *op. cit.*

(67) L'état actuel de la recherche ne permet malheureusement pas encore d'aborder de façon pertinente cette question des échanges affectifs.

(68) « compte rendu des carrefours du 3 juin 1968 », *op. cit.*

(69) Dominique Riehl, « L'éducatrice d'IPES », *op. cit.*

(70) Ce questionnaire préparatoire a été adressé aux participants du vingtième stage de perfectionnement des éducateurs de l'enfance inadaptée, organisé par « l'Arc-en-ciel », service « enfance inadaptée » des Scouts de France, du 6 au 11 mars 1964, à Jambville, sur le thème : la femme dans la rééducation. Il est reproduit dans *Elles ont épousé l'éducation spécialisée...*, *op. cit.*, p. 174-175.

dont les propos sont rapportés par les éducatrices, constatent que : « Les éducatrices sont gamines quand elles sont entre elles mais Brécourt est isolé, elles y habitent, elles restent entre elles. C'est un peu comme nous. »⁽⁶⁸⁾ Il s'agit alors de se demander si une éducatrice quasi-enfermée dans un monde presque exclusivement féminin et tenue dans une situation proche des élèves, peut les rééduquer et les préparer à s'insérer dans la société. Plus précisément, est-il possible pour cette éducatrice d'être un modèle de parfaite maîtresse de maison et mère de famille ? La grande fermeture des établissements de rééducation pour filles semble finalement poser la question de la validité de la pédagogie par l'exemple, fondement de cette rééducation.

4. Un modèle difficile à suivre ?

4.1. L'éducatrice : une femme célibataire et chaste

La présentation des conditions de travail de l'éducatrice, et en particulier de son quasi-enfermement dans l'institution, met clairement en évidence l'impossibilité pratique pour les éducatrices d'équipe d'avoir une vie privée et donc *a fortiori* d'être mariée et d'avoir des enfants. Elle ne peut pas « être à la fois mère de famille dans son propre foyer et mère de famille des huit adolescentes avec qui elle occupe un appartement et avec lesquelles elle doit former un véritable foyer familial modèle ». ⁽⁶⁹⁾ Ce problème est loin de ne concerner que les éducatrices des institutions publiques, comme l'attestent les interrogations du questionnaire de Jambville :

« Éducatrice, pensez-vous pouvoir concilier les exigences de votre vie professionnelle avec celle de votre état de fiancée, d'épouse ou de mère ?

Comment ? Pensez-vous au contraire que vos fonctions professionnelles ou familiales aliènent votre attitude de femme aux yeux des enfants ? » ⁽⁷⁰⁾

Cependant, la seconde partie de l'interrogation montre bien que le problème de la conciliation de la vie de femme et de la vie professionnelle ne relève pas seulement d'une impossibilité pratique ou sociale, qui concerne alors l'ensemble du travail féminin. Au lendemain de la seconde guerre mondiale, le travail des femmes est encore fréquemment pensé comme un travail de célibataires prenant fin avec la naissance d'un enfant, si ce n'est lors du mariage. Dans le cas des éducatrices, le célibat n'est pas seulement un état de fait, il est également théorisé comme une nécessité, parce qu'il est « un moyen de réedu-

cation », ⁽⁷¹⁾ du fait des objectifs assignés à l'internat de rééducation pour filles : restaurer le sens moral et redresser les mœurs et les corps. ⁽⁷²⁾ En internat de rééducation, le principe de la pédagogie par l'exemple a pour conséquence que la réalisation de cet objectif passe par la conduite des éducatrices et plus exactement par leur célibat et leur chasteté. Suivons le raisonnement de Dominique Riehl après qu'elle a présenté l'origine sexuelle des malheurs des pupilles :

« Qu'arrive-t-il dans les internats de rééducation ?

Au début (et quelques-unes hélas toujours), les filles qui ont “vécu” regrettent les satisfactions d'ordre sexuel et en sont troublées, parfois obsédées. Il faut les arracher à ces souvenirs et diriger leurs intérêts dans une autre direction.

Or, si les éducatrices sont des religieuses, les filles écoutent avec respect les cours de morale et disent : ce n'est pas une femme comme les autres, elle a fait des vœux, elle est consacrée à Dieu ! (réflexions maintes fois entendues) ; Si les éducatrices sont des femmes mariées, les filles ricanent entre elles en disant : qu'elle se taise donc, elle a beau parler, elle est “pourvue” d'un mari ! etc. etc.

C'est regrettable et un peu gênant à dire mais c'est ainsi.

Seule une jeune éducatrice, agréable, plaisante (sinon jolie) qui pourrait avoir un mari, qui pourrait (selon la morale des filles !) avoir une liaison amoureuse, qui sans avoir des “airs penchés” ou mystiques mène une vie exemplaire tout en étant calme, pondérée, équilibrée, de bonne humeur et heureuse a suffisamment de poids et... de droits pour affirmer, par une preuve vivante, qu'en dehors du mariage les relations sexuelles ne sont nullement nécessaires, ni souhaitables, ni recommandables en tous cas ! » ⁽⁷³⁾

Aux yeux de la directrice d'un établissement public qui fait autorité sur ce secteur, la religieuse n'est donc pas l'éducatrice idéale, puisque les jeunes filles ne peuvent pas s'identifier, en particulier en ce qui concerne la sexualité, avec une femme qui a choisi de vivre hors de la société. L'éducatrice idéale semble plutôt être la jeune fille laïque qui a la moralité et le mode de vie d'une religieuse sans en avoir le nom. Mais cette condition de célibat et de chasteté n'est-elle pas en contradiction avec l'accent mis sur leur rôle de mère ? Le rôle que doit jouer l'éducatrice semble finalement être celui d'une mère vierge, ce

(71) Dominique Riehl,
« L'éducatrice d'IPES »,
op. cit.

(72) Voir *supra*.

(73) Dominique Riehl,
« L'éducatrice d'IPES »,
op. cit.

(74) Jean-Noël Luc,
*L'invention du jeune enfant
au XIX^e siècle, de la
salle d'asile à l'école mater-
nelle*, Paris, Belin, 1997,
512 p.

(75) Cité par Jean-Noël
Luc, *op. cit.*, p. 311.

(76) Voir par exemple
un listing du personnel de
juin 1947, Centre des
archives contemporaines,
2000 0111-7.

(77) Il faut noter,
cependant, qu'Yvonne
Beaulu, qui succède
à Geneviève Boutault à la
tête de l'établissement
en 1968, est une femme
mariée et que son
époux exerce également
dans l'établissement.

(78) Dominique Riehl,
« L'éducatrice d'IPES »,
op. cit.

(79) Mathias Gardet,
« Valait-il mieux être
femme d'éducateur
qu'éducatrice ? », in *Elles*

qui ne peut manquer de surprendre. Or, l'exigence des théoriciens est inverse lorsqu'il s'agit de s'occuper de jeunes enfants, notamment dans les salles d'asile du XIX^e siècle étudiées par Jean-Noël Luc.⁽⁷⁴⁾ Ainsi, Jean-Denys Cochin, fondateur de la seconde salle d'asile française, à Paris, en 1827, théoricien et grande figure de ce secteur, n'est-il pas convaincu de la « compétence des sœurs en matière de première éducation » et écrit : « Je préférerais des mères pour l'enfance et non des sœurs, je ne crois pas que la virginité soit une bonne condition pour exercer les devoirs de la maternité. »⁽⁷⁵⁾ La condition du célibat et de la virginité n'avait donc rien d'évident pour prendre en charge des enfants. Seulement, les jeunes filles de l'Éducation surveillée ne sont plus réellement des enfants, sachant que le placement peut se prolonger jusqu'à leur majorité, soit vingt et un ans. Face à ce public plus âgé, ce qui compte n'est pas tant d'avoir réellement les instincts d'une mère, renforcés par une maternité épanouie, que de servir d'exemple, de modèle auquel immédiatement s'identifier. L'éducatrice joue donc un rôle de mère, certes, mais aussi et surtout elle doit montrer aux jeunes filles ce qu'elles devraient et pourraient être. Même si la notion d'exemple, de modèle n'est pas à prendre au pied de la lettre, puisqu'il ne s'agit pas d'imiter et de recopier point par point, il semble bien que les jeunes filles doivent chercher à devenir comme leur éducatrice, et ce selon deux temporalités. L'éducatrice est, en effet, dans une tension entre deux rôles *a priori* contradictoires : son rôle de mère des élèves, qui correspond à ce que les jeunes filles doivent devenir dans le futur avec leurs propres enfants, et son rôle de jeune fille célibataire et chaste qui est proposé comme modèle immédiat aux élèves. Cependant, le fait de supposer que l'aptitude « naturelle » des femmes à la maternité transcende leur état de célibataire permet sans doute aux acteurs de résoudre, au moins en partie, cette apparente contradiction.

En pratique, les éducatrices qui sont retenues pour travailler à Brécourt semblent correspondre à ce modèle, même s'il est difficile de connaître leur vie privée. Ce qui est sûr, c'est que le personnel de Brécourt est presque exclusivement composé de demoiselles, célibataires, jeunes ou moins jeunes, et de quelques couples mariés.⁽⁷⁶⁾ Encore ces couples mariés ne font-ils pas partie du personnel éducatif : un couple de cuisiniers et un couple de personnels techniques.⁽⁷⁷⁾ Enfin, un homme est instructeur technique pour l'horticulture et la culture maraîchère,

et deux dames mariées s'occupent de la lingerie. Dominique Riehl souligne d'ailleurs qu'il est souhaitable de compter, comme exemple de la vie conjugale, « des ménages unis parmi le personnel technique et administratif ».⁽⁷⁸⁾ Le principe du célibat des éducatrices n'est donc pas lettre morte et correspond à la réalité non seulement à Brécourt, mais aussi dans l'ensemble de la profession. D'une part, les religieuses sont évidemment célibataires et elles représentent la majeure partie des éducatrices pour filles. D'autre part, si la statistique exacte du célibat des éducatrices est inconnue, il est possible de relever quelques indices. Ainsi, Mathias Gardet présente-il les résultats d'une enquête de l'ANEJI lancée en 1948, et dont nous ne disposons malheureusement que d'un seul dépouillement en 1950, portant sur seulement 142 individus. Malgré le doute sur la représentativité de cet échantillon, notons qu'il montre un décalage entre les situations conjugales des éducateurs et des éducatrices : sur les 89 fiches provenant d'éducateurs, 43 sont célibataires, soit un peu moins de la moitié, tandis que sur les 53 fiches d'éducatrices, 38 sont célibataires, soit presque les trois quarts (72 %).⁽⁷⁹⁾ Cette proportion de célibataires conduit à se demander dans quelle mesure cette théorisation du célibat comme moyen de rééducation ne répond pas, également, à une volonté, plus ou moins consciente, de rationaliser et de justifier un état de fait. Rappelons, d'ailleurs, que cette proportion du célibat féminin n'est pas une exception dans le champ du travail social, comme le montre l'exemple des infirmières ou des assistantes sociales.⁽⁸⁰⁾

Ces quelques chiffres laissent deviner que la situation des hommes concernant le célibat est différente. Certes, ils sont soumis aux mêmes exigences matérielles de vie à l'internat et de disponibilité, mais leur célibat n'en est pas la conséquence nécessaire pour deux raisons au moins. D'une part, contrairement aux éducatrices, les mentalités leur permettent de constituer leur propre foyer et d'en confier la tenue à leur épouse lors de leurs nombreuses absences, à la manière des marins par exemple.⁽⁸¹⁾ D'autre part, le célibat des éducateurs n'est pas théorisé comme un moyen de rééducation. Au contraire, le soupçon pèse, passé un certain âge, sur l'homme célibataire qui souhaite travailler auprès d'enfants et de jeunes gens. « Combien aussi de refoulés sexuels ou d'homosexuels véritables essaient de découvrir parmi des enfants évidemment fort mal placés pour se plaindre, et rarement "innocents", une proie comode pour leur sensualité ! », s'exclame Henri Joubrel pour justifier de la néces-

ont épousé l'éducation

spécialisée..., *op. cit.*,

p. 186-187. Ces chiffres

sont d'autant plus à

nuancer que rien n'indique

si les éducatrices qui ont

répondu s'occupent de

filles ou de garçons (ce qui

est le cas notamment des

épouses d'éducateurs).

(80) Voir Yvonne

Kniebiehler, *Nous les assis-*

tantes sociales... Naï-

sance d'une profession, Paris,

Aubier, 1980. Notons,

d'ailleurs, que de fortes

exigences morales

caractérisent également

les métiers d'institutrices,

surtout à la fin du

XIX^e siècle, et d'assis-

tantes sociales.

(81) La comparaison est

celle d'une femme

d'éducateur écrivant dans

la rubrique « Le point

de vue de la femme de

l'éducateur », *Liaisons*,

n° 1, décembre 1951,

reproduit dans *Elles ont*

épousé l'éducation spéciali-

sée..., *op. cit.*, p. 19.

(82) Henri Joubrel,
op. cit., p. 42.

(83) Mathias Gardet,
« Les affaires », *Informa-
tions sociales*, n° 53,
1996, p. 115-120.

(84) Dominique Riehl,
« L'éducatrice d'IPES »,
op. cit.

sité d'une sélection sévère des candidats au métier d'éducateur.⁽⁸²⁾ Mathias Gardet signale que plusieurs affaires de ce type ont été montées en épingle par la presse et ont renforcé la méfiance des employeurs.⁽⁸³⁾ L'éducateur présenté en modèle aux garçons n'a donc pas à être célibataire et chaste, et ces aspects n'entrent pas en ligne de compte dans le traitement proposé. D'ailleurs, Dominique Riehl considère elle-même que l'éducatrice en institution de garçons doit être de préférence mariée, et mariée à un éducateur de la maison, afin de donner l'exemple « du foyer uni, des époux fidèles ».⁽⁸⁴⁾ Si la moralité des éducateurs et des éducatrices pour garçons doit être sans faille, l'accent n'est en aucun cas mis sur leur chasteté. Cette importante différence avec les institutions de filles est évidemment à lier aux stéréotypes et aux modèles sociaux sexués traditionnels concernant la sexualité des filles et des garçons.

L'éducatrice en institution de filles est donc soumise à un haut niveau d'exigences concernant sa vie privée, qui n'a pas d'équivalent dans le secteur de la rééducation des garçons et qui se justifie surtout par un public spécifique, des jeunes filles « déchues », ainsi que par la rééducation qui leur est proposée, le placement dans une institution fermée. Surtout, le modèle incarné par l'éducatrice n'est pas exempt de contradictions, ainsi que nous l'avons déjà souligné et que le confirme encore l'interrogation suivante : n'est-ce pas un paradoxe de proposer en exemple aux jeunes filles placées des femmes célibataires qui travaillent, alors que l'objectif est d'en faire des maîtresses de maison, des épouses et des mères ? Il est alors permis de se demander dans quelle mesure on attend réellement des élèves qu'elles suivent le modèle qui leur est proposé.

4.2. Un modèle contradictoire

Non seulement les particularités de la rééducation des filles, dont la fermeture de l'établissement, contraignent l'éducatrice à incarner deux modèles contradictoires mais, de plus, la réalité de sa vie porte un message bien différent de celui qui est affirmé par l'institution. En effet, tant que les éducatrices sont très jeunes et exercent ce métier en attendant leur mariage, la contradiction entre le modèle de mère de famille et celui de célibataire chaste peut se résoudre par une inscription dans le temps : actuellement la vie de l'éducatrice ne correspond pas à l'idéal d'épouse et de mère, mais cela n'a rien de définitif et correspond assez bien au principe de l'institution d'apprendre un

métier aux élèves pour leur permettre de subvenir seules à leurs besoins avant leur mariage. Le cas des éducatrices plus âgées, installées dans le célibat, et qui font carrière dans l'éducation spécialisée est différent et place l'institution face à un paradoxe. Comment en effet articuler le message volontairement transmis et celui qui est véhiculé par la vie même des éducatrices ? Même si celles-ci incarnent parfaitement, par leur engagement, la « naturelle » abnégation féminine, il n'en reste pas moins que leur mode de vie n'est pas en adéquation avec leurs discours. Cette même contradiction caractérise les maîtresses de pensionnat du XIX^{ème} siècle étudiées par Rebecca Rogers. Alors que ces institutions visaient à former « l'épouse modèle »⁽⁸⁵⁾ tout comme les internats de rééducation, les maîtresses de pensionnat étaient souvent célibataires et, par définition, exerçaient une activité professionnelle. Rebecca Rogers montre que cette « curieuse disjonction [...] entre un discours éducatif qui se concentre sur la formation de futures épouses et mères et les réalités de la profession d'enseignante »⁽⁸⁶⁾ révèle, au sein de l'institution, mais aussi dans la société du XIX^{ème} siècle, des tensions entre les différentes conceptions du rôle des femmes, à une époque où triomphe l'idéologie domestique, selon laquelle la place des femmes est au foyer.

Cette évocation du XIX^{ème} siècle et le rapprochement possible entre l'idéal de vie qui est proposé alors aux jeunes filles bourgeoises et celui qui est proposé aux mineures placées au XX^{ème} siècle conduit à se demander si les valeurs véhiculées dans les internats de rééducation d'après 1945 correspondent aux mentalités de l'après-guerre. La situation de la femme n'a-t-elle pas évolué entre le XIX^{ème} siècle et les années 1950 ? Même en tenant compte de l'inertie des comportements et des mentalités, il est sans doute possible de faire l'hypothèse que les internats de rééducation sont, en ce qui concerne les rôles sociaux de sexe, des sortes de « conservatoires des archaïsmes », à l'image des prisons de femmes après 1945 étudiées par Dominique Budin,⁽⁸⁷⁾ et ce d'autant plus que le système de rééducation mis en place à la Libération semble se perpétuer sans remise en cause profonde jusqu'à la fin des années 1960. Il est, en effet, surprenant de constater combien le projet de vie qui est proposé aux jeunes filles reste stable : être une bonne épouse et mère, alors même qu'évoluent à l'époque, certes lentement, la distribution des rôles sociaux de sexe ainsi que les représentations associées. Que penser également de cette exigence de chasteté,

(85) Rebecca Rogers, *Les demoiselles de la Légion d'honneur. Les maisons d'éducation de la Légion d'honneur au XIX^{ème} siècle*, Paris, éditions Plon, 1992, chapitre X : « Former l'épouse modèle ».

(86) Rebecca Rogers, *Femmes savantes et femmes studieuses. Une histoire culturelle de l'éducation des jeunes filles bourgeoises au XIX^{ème} siècle*, manuscrit présenté en vue de l'habilitation à diriger des recherches, université de Paris I, volume 3, s.d., n.p.

(87) Dominique Budin, *op. cit.*

(88) Anne-Marie Sohn,
Age tendre et tête de bois.
Histoire des jeunes des
années 1960, Paris,
 Hachette, 2001, p. 152.

(89) Dominique Riehl,
 « L'institution profes-
 sionnelle d'éducation
 surveillée pour filles de
 16 à 21 ans », s.d., Centre
 des archives contem-
 poraines, 91 0162-5.

voire de virginité pour les éducatrices, alors qu'à la fin des années 1950, selon Anne-Marie Sohn, près de la moitié des jeunes filles avaient des relations pré-nuptiales, même si elles ne l'avouaient que rarement en public⁽⁸⁸⁾ ? Tout semble se passer comme si seul le modèle traditionnel de la femme convenable et sérieuse était à même de remettre dans le droit chemin les femmes perdues, adultes ou mineures.

Enfin, si nous poussons à l'extrême la logique de la pédagogie par l'exemple, il devrait être envisageable que les jeunes deviennent elles-mêmes des éducatrices, puisque l'éducatrice leur est donnée en modèle et que c'est un des seuls métiers qu'elles rencontrent durant leur placement. Or, à part dans quelques cas, le choix professionnel des élèves semble limité par leur important retard scolaire, par la volonté de l'institution de leur donner une formation adaptée à leur milieu d'origine, enfin, et peut-être surtout, par l'offre de formations dispensées au sein de l'institution. Les élèves passent donc des CAP correspondant aux métiers dits féminins, tels que sténo-dactylographe, coupe-couture, coiffure, repassage, horticulture, etc., et peu poursuivent donc des études générales, *a fortiori* supérieures. De toute façon, cette formation professionnelle a surtout pour ambition de donner un but à l'élève pendant son placement et de lui permettre de subvenir seule à ses besoins à la sortie. L'essentiel reste la « formation familiale, ménagère, sociale et morale, adaptée à la vocation féminine ».⁽⁸⁹⁾ La jeune fille placée n'a donc que peu de probabilité de suivre entièrement le modèle de l'éducatrice et de devenir éducatrice elle-même. L'éducatrice est donc un modèle, mais un modèle à ne pas suivre en tous points.

Finalement, il semble bien que la fermeture de l'institution, intimement liée aux conceptions traditionnelles de la déviance juvénile féminine, remet en cause la validité d'un des principes qui fonde la rééducation : la pédagogie par l'exemple. La contradiction entre enfermement et rééducation n'est donc pas seulement apparente et ne paraît pas être entièrement résolue par les moyens imaginés pour réussir la rééducation et préparer la future réinsertion des mineures.

— : — : — : —

À travers l'étude du rôle de l'éducatrice dans un internat pour jeunes filles inadaptées, apparaît donc clairement la faible compatibilité entre les exigences conjointes d'éducation et d'enfermement. Ainsi donc, si l'enfermement a été considéré comme une condition nécessaire à la rééducation féminine, c'est surtout parce que celle-ci restait sous-tendue par des représentations traditionnelles concernant les rôles sociaux de sexe, en général, et la déviance féminine, en particulier. Pour autant, il ne s'agit pas de conclure que les internats pour jeunes filles n'ont d'éducatif que leur nom. Au contraire, la période étudiée est une période d'assouplissement des conditions de placement et d'ouverture progressive, lente mais réelle. Il n'en reste pas moins que la question des rapports entre éducation et enfermement ne se pose pas de la même façon pour les filles et pour les garçons, y compris dans le secteur public, tant subsiste un référentiel traditionnel et religieux lorsqu'il s'agit de prendre en charge des jeunes filles déviantes.

Il faut cependant remarquer que ces contradictions internes, ainsi que le niveau d'exigences requis et les importantes contraintes qui pèsent sur les éducatrices, ont contribué à l'évolution de ce système et à sa remise en cause, parallèlement à l'évolution des mentalités dans la société française. À la fin des années 1960, le métier d'éducateur ou d'éducatrice connaît une profonde redéfinition sous l'effet de tendances de fonds qui s'épanouissent avec les événements de mai 1968 : l'essor du milieu ouvert, l'introduction de la mixité de l'équipe éducative, puis des élèves, et enfin la volonté de certains d'expérimenter des méthodes d'éducation nouvelles, libérales voire libertaires.

Reste un aspect essentiel, que nous avons peu évoqué ici, du fait de l'état actuel de la recherche : comment les éducatrices et les élèves percevaient-elles ce système de rééducation mis en place par l'institution ? Éducatrices et élèves étaient-elles conscientes des contradictions et des paradoxes de cette logique de pédagogie par l'exemple ? Comment les éducatrices s'appropriaient-elles ce discours venu de la direction ? Essayaient-elles d'utiliser les failles de ce système pour dégager un espace de liberté et une marge de manœuvre dans la rééducation des élèves ?